ISSN 1984-5634

Narração e ensino de história

Messias Araujo Cardozo[1]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A história enquanto disciplina tem na narração uma dimensão fundamental. As várias formas de narrar a história demonstram a pluralidade de concepções sobre o próprio saber histórico e seus usos. O ensaio que se segue buscou fixar algumas ideias sobre a narração em história principalmente quando da prática docente, ou seja, quando do ato do ensino/aprendizagem de história. Um historiador de ofício é aquele que consegue utilizar conceitos claros para elucidar os problemas históricos que propõe investigar. Isso é um princípio básico da operação historiográfica, ele estrutura tais conceitos em uma narrativa, buscando encadear os processos históricos em uma sequência coerente e lógica.

Ao utilizar as ferramentas conceituais e analíticas, o historiador, frequentemente, lança-se sobre outros campos do saber, principalmente o da filosofia, mais propriamente a filosofia da história, não sendo incomum a incursão nas formas de pensar a sociedade a partir da sociologia, antropologia, linguística e até mesmo da psicanálise. O bom professor de história deve proceder da mesma forma, embora haja certa cisão entre o que se aprende na universidade e a prática docente, é essencial utilizar conceitos operacionais na sala de aula, no sentido de dar consistência lógica à narração histórica. O bom professor de história é um bom narrador, e a narração sem conceitos problematizados é vazia ou, geralmente, é uma narrativa rasa e sem profundidade.

Existem vários problemas quanto a isso, um dos mais recorrentes é a tentação de narrar eventos históricos de tempos bem mais recuados utilizando de conceitos criados e gestados para períodos e contextos bem mais recentes, muito posteriores aos eventos em questão. E isso é uma constante quase incontornável da disciplina história, visto que seus grandes paradigmas, que a sustentam enquanto disciplina com um lugar nas ciências humanas, só surgiram basicamente na Europa, nos séculos XIX e XX.

EDITOR-CHEFE:
Elisa Schneider Venzon
EDITORA-GERENTE:
Leandro Ferreira Souza

COMO CITAR:
Cardozo, M. A. Narração e ensino de história. *Aedos*, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 240-246, jan.–jun., 2024.

https://seer.ufrgs.br/aedos/

1 Doutorando em História (UFRGS, Bolsa CAPES). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0509-9575. E-mail para contato: messias.histsocial@gmail.com.

Um exemplo que podemos citar aqui de uso ambíguo e às vezes equivocado quando não impertinente de conceito é quando se tenta operar – e isso não é uma crítica ao conceito em si – com a importante ideia de classe social.

A NARRAÇÃO EM HISTÓRIA

A famosa expressão de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), de 1848, quando lançaram o seu Manifesto Comunista: "A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes" , permite ao leitor desavisado, ou apenas partidário da causa revolucionária marxista, lançar esse conceito a todas as formações sociais no tempo, como se os escravos africanos do Brasil no período colonial formassem uma "classe escrava", ou os patrícios na Roma Antiga fossem a "classe dominante", quando sabemos que havia no mínimo várias gradações, clientes, espécies de grupos "intermediários" ou não nobres etc. Mas, nesse caso, a ambiguidade do conceito de classe ainda se encontra presente no próprio materialismo histórico, visto que Marx e Engels oscilaram ao pensar a classe ora como apenas um "produto" da sociedade capitalista e burguesa, ora como uma forma de agrupamento de indivíduos na estrutura econômica que sempre foi oposta (classe opressora x classe oprimida, como está no Manifesto já citado), o que faz uma confusão, diante desse problema.

Acreditamos que o conceito de classe só pode ser pensado para sociedades a posteriori da Revolução Industrial (fins do séc. XVIII), não funcionando quando se pensa apenas na dimensão econômica do conceito. Uma sociedade de classes é uma sociedade baseada em diferenças de renda, sem dúvida, mas também de formas de ver o mundo, de expressões culturais e de ações e representações políticas "revolucionárias" ou não, o que deve exigir do professor uma visão plural do conceito de classe, em que os alunos possam identificar essa mesma pluralidade.

Ao narrar os processos históricos, o professor deve incentivar seus alunos a refletirem sobre duas noções fundamentais: tempo e conjuntura. Sobre a primeira, no seu clássico Ser e tempo (1926), o pensador alemão Martin Heidegger (1889-1976) revolucionou a noção de tempo, ao problematizar filosoficamente a questão do ser. Ele apontou para a sua possibilidade frente ao ente, sendo o ente tudo que existe, enquanto o ser é sempre uma possibilidade, ou seja, o ser histórico romano, grego, sumério etc. é sempre uma possibilidade, o que permite problematizar a questão do *ser histórico* que dialoga intrinsecamente com a noção de tempo, afinal, todo ser está imerso em dada temporalidade.

Sobre a questão do tempo, fundamental para a germinação de uma consciência histórica, ele foi tema de reflexão de um importante historiador, Reinhart Koselleck (1923-2006). Para ele, as categorias do tempo e do espaço são as duas formas de adaptação de qualquer experiência histórica. O seu "espaço de experiência" e o "horizonte de expectativa", conceitos fundamentais do autor em seu Futuro Passado (1979), apontam para a dimensão do tempo que é sempre uma tensão entre experiências e expectativas, isso, para o professor de história, é fundamental no intuito de produzir uma compreensão para os alunos de que a possibilidade dos sujeitos históricos é sempre balizada por experiências e por expectativas.

O que permite, por exemplo, que eles compreendam que Maximillien Robespierre (1758-1794), entendido dentro de seu quadro de experiências, vislumbrava, ou seja, tinha um horizonte de expectativa, claro, com suas execuções. O que necessariamente deve nos levar a conclusão – e isso deve ficar claro

para os alunos – de que ele não foi um "louco assassino", muito menos o "desiquilibrado da guilhotina"; houve excessos no chamado período do "terror jacobino", sem dúvida , porém, dentro da sua experiência histórica e com uma expectativa própria, somente entendida mediante a compreensão desse mesmo espaço de experiência possível, ele empreendeu ações na busca de uma expectativa condizente com os seus objetivos políticos. Isso facilita, em nossa visão, uma compreensão eminentemente histórica, além de desestimular a excessiva adjetivação sobre personagens históricos que existe.

Uma narrativa conceitualmente fundamentada, temporalmente clara, não meramente uma menção superficial ou o arrolamento datado de "sucessões", mas uma problematização das rupturas, envolve anexar a noção de conjuntura, que está umbilicalmente ligada a questão do tempo histórico. Toda conjuntura social é filha de seu tempo. Isso é quase um truísmo, porém, uma conjuntura histórica é mais que apenas o diagnóstico de uma forma econômica ou de uma situação geográfica e política determinada. Merece atenção principalmente a questão dos sujeitos, das pessoas, das formas sociais que tal povo em tal época se encontrava, que só pode ser entendida claramente, em primeiro lugar, quando se estuda o processo histórico de constituição social de determinado povo que engendrou determinada conjuntura. Uma conjuntura histórica é sempre uma situação em que as possibilidades e os condicionantes adversos disponíveis aos sujeitos históricos estão em constante choque e disputa.

Por exemplo, como os sujeitos na França na última década do século XVIII produziram um processo social que literalmente formou o mundo contemporâneo chamado de Revolução Francesa? Não há dúvida de que a grande crise econômica, a fome camponesa causada pelas péssimas colheitas da década de 1780, os excessivos gastos da corte de Versalhes, as arbitrariedades do Absolutismo etc. foram componentes da paisagem conjuntural francesa dessa época. Porém, foram os sujeitos, as pessoas, que dentro desse espaço de experiência, por meio da ação direta, formaram a conjuntura histórica que possibilitou um horizonte de expectativa revolucionária dentro desse cenário de crise e não a crise (econômica, política e até moral) que engendrou mecanicamente a Revolução, até porque as crises sociais existiram antes, entretanto, os sujeitos não reagem automaticamente aos ditames delas, mas agem dentro de um quadro referencial que lhes permite e proíbe práticas.

É isto que os alunos devem compreender: termos, a exemplo de "população", como se sabe, sem a devida caracterização e diferenciação interna de tipos, estamentos ou classes é uma abstração. Ou seja, os sujeitos que formavam a maioria da população francesa, referenciados por seus espaços de experiência e por horizontes de expectativas dentro de um contexto de agravamento de uma crise econômica, política e social foram os que levaram a cabo o processo revolucionário francês. Narrar esse processo requer a utilização de conceitos e a junção deles às noções de tempo e conjuntura, para que os alunos possam compreender e discutir o processo e não apenas assimilar o conteúdo num *etapismo raso*, que desprovido dessas formas didáticas, que requerem aprimoramento teórico da parte do professor, tornam-se inócuas e meramente constituintes da grade curricular. O que é profundamente desinteressante e não deve ser a ideia norteadora do um ensino de história, pois, assim, não pode fazer dele um dos veículos da produção da consciência histórica.

Narrar fatos e eventos que constituem processos históricos requer, ainda, uma noção clara da ideia de ruptura. Se a história é composta de permanências e rupturas, de continuidades e de descontinuidades (nunca abruptas e meramente factuais), a noção de "rompimento", de "corte", que faz parte da ideia de ruptura histórica deve ser devidamente problematizada. Em dois sentidos conexos, não únicos, isso

nos apresenta como possível. O primeiro é demonstrar aos alunos que as rupturas históricas não são iguais para todos os grupos sociais em questão. Que a "Revolução de 1930" no Brasil, por exemplo, não rompeu totalmente com o passado da "República Velha", ou seja, não implicou em uma radical modificação na distribuição de renda e de poder, ou na composição de uma situação política democrática com amplo acesso ao lazer e à cultura para os mais pobres, mas que as modificações na estrutura do Estado brasileiro, que tiveram, sim, reorientações e nova roupagem , não cortaram os privilégios dos mais ricos, nem mesmo tocaram na questão dos monopólios econômicos ou da arbitrariedade do poder do Estado sobre os cidadãos, principalmente após a decretação do Estado de exceção , em 1937.

O segundo é que as rupturas são operadas, geralmente, e nesse caso do Brasil de 1930 em particular, a partir de grupos de pressão e são vinculadas a interesses bem específicos, restritos, pontuais. E que as rupturas de experiências históricas de longa duração como, por exemplo, a da escravidão negra no Brasil são também processos mentais que são mais lentos e não abruptos nem terminam do dia para a noite. Ou seja, é historicamente equivocado pensar que após 13 de Maio de 1888 a "escravidão acabou", em termos formais e jurídicos sim, porém, os problemas da integração do negro na sociedade, o preconceito e a violência sobre as populações negras simplesmente viraram fumaça. O que definitiva e infelizmente não é o caso. Rupturas envolvem então estas duas noções: a de que elas não são para todos e que não são abruptas, mas sim, em alguns casos, bastante lentas, sofrendo mutações ao longo do tempo.

O ensino de história ao narrar a construção, desconstrução e transformação de formações sociais, de estruturas de significação que permitem a identificação de formas de existência situadas no tempo, dos grupos e das gradações entre esses grupos, das práticas e representações que os indivíduos agenciam em suas experiências, não pode esquecer-se da noção de fim. Os processos são constituídos de eventos e de acontecimentos que quando narrados devem tomar a forma de um "início ou começos" – já que origem é um termo problemático –, um "meio" e um "fim". O que entendemos aqui por "fim" é justamente o esgotamento de determinado espaço de experiência quando da mudança desses mesmos espaços possíveis, operada sempre mediante a ação coletiva no tempo. E esse esgotamento é obviamente variável devido à especificidade de cada experiência histórica, o que implica, desde já, dentre outras coisas, o desapego das teorias globais de explicação, como se o "fim" de determinada formação social histórica fosse dirigido por determinantes unilaterais de apenas uma dimensão da vida coletiva, como, por exemplo, a economia, ou a política institucional de Estado.

NARRAÇÃO E MEMÓRIA

Qualquer um pode ser um narrador. Narrar uma história sem o propósito de constituir uma forma possível de consciência histórica nos que ouvem ou leem pode configurar um ato possível a qualquer um que possua minimamente uma qualidade retórica ou argumentativa. Porém, para o professor de história, a narração dos homens no tempo não é tão simples.

Primeiro, por razões mais propriamente didáticas, devido à heterogeneidade dos alunos, suas histórias de vida pessoal, seus ritmos individuais de acompanhamento do conhecimento ali tratado, mediante a interação professor-aluno. Ou seja, uma ampla gama de variáveis do espaço escolar que

envolve a narração do processo histórico enquanto uma totalidade organizada e estruturada pela historiografia que informa sobre aquele processo histórico.

Segundo, que narrar como nos tornamos o que somos, mediante a interpretação sobre o passado enquanto possibilidade e limite para a práxis dos sujeitos, é sempre uma tensão. Para um contador de histórias pessoais não é difícil interpretar os fatos com auxílio de sua memória, para um professor de história, ao contrário, a noção de memória histórica já adentra também em uma série de complexidades.

A memória é o espaço de disputa em que aquilo que fomos pode ser positivado ou negado enquanto experiência histórica. Um caso emblemático e recente se refere à ditadura civil-militar brasileira de 1964 a 1985. Porém, a narração de uma experiência como essa, além de outras mais recuadas no tempo, exige do professor uma relação com a historiografia bastante estreita, que lhe permita visualizar a totalidade do processo mediante uma lógica e que isso fique claro para os alunos. Mas que também essa totalidade esteja sempre necessariamente em aberto, não apenas indicando as disputas e/ou querelas acadêmicas sobre tal processo, mas que permita uma margem de interpretação ao aluno, sendo que essa mesma margem nunca pode existir sem a completa ausência de referência da experiência, pois isso poderia indicar a possibilidade (inexistente em termos éticos e científicos) do negacionismo, de coisas do tipo: "Não houve ditadura, mas um 'regime', quando não uma 'revolução' salvacionista no Brasil em 1964", negando a tortura e o terror de Estado no período.

Narrar, portanto, envolve a noção de memória histórica, e nesse ponto uma série de restrições, mas também de possibilidades didáticas, abrem-se ao professor. No caso de ser possível o trabalho com os chamados "memorialistas", ou seja, os textos de autores não propriamente interessados em narrar uma experiência histórica, mas apenas a sua história situada no tempo – exemplos disso são os trabalhos de memória de jornalistas, políticos, atletas etc. –, é importante apresentar aos alunos, fazendo o cruzamento com outras fontes. O trabalho com imagens, músicas, artes plásticas e cinema também é possível.

Todavia, o trabalho com a memória humana, isto é, a dos sujeitos, quando possível e acordado por todas as partes, é o mais indicado. Ouvir quem esteve lá, quem viveu, ou seja, o recurso da escuta pela história oral é de fundamental importância para a criação de uma consciência histórica por parte dos alunos.

NARRAÇÃO, HISTORIOGRAFIA E VERDADE HISTÓRICA

A narração em história deve, necessariamente, dialogar com aquilo que informa e que baseia outros campos do saber humano e social, exige interdisciplinaridade, o que pode ser base do movimento dos Annales, no século passado, não obstante que certas limitações devem ser observadas. A proposta de uma história-problema dos annalistas é fundamental para uma narração do processo histórico que aborde pluralmente os problemas históricos.

Como as coisas se converteram em problemas permite narrar as complexas formas de agenciamento coletivo no tempo, a abordagem dos objetos históricos problematizada pelos annalistas não é apenas uma ideia de ver pluralmente os problemas, mas é, sobretudo, o que permite a visão em múltiplas perspectivas (sem perder o caráter histórico do processo social) das soluções encontradas por parte dos sujeitos envolvidos. Os alunos devem perceber e com isso compreender que os problemas sociais no

tempo tiveram opções de solução viáveis, as escolhas na resolução de problemas sociais em determinados contextos foram efetuadas por sujeitos imersos sempre em uma tensão entre o possível e impossível.

A função da narração histórica, dentre outras coisas, deve ser a mediação do professor entre as possibilidades de agir que os homens tinham e o que essas mesmas possibilidades de ação causaram, interferindo no curso dos acontecimentos que são os componentes do processo histórico. Uma narração histórica é sempre apenas uma forma de ver o que se passou. Ela não pode ser totalizante, pois assim se esgota toda forma de ver/narrar distinta e divergente, visto que, o passado está sempre aberto a novas formas de apreendê-lo. E essa forma pode variar, mas o que deve ser invariável é a noção de que a história narra algo que aconteceu, produz um sentido sobre o que se pode recuperar mediante a pesquisa historiográfica, não se narra algo puramente ficcional, embora aspectos ficcionais possam ser interessantes e compõem certos estilos narrativos da historiografia .

Não se pode conceber a experiência concreta que passou mediante a noção de que ela é instituída pelo discurso, que é apenas uma interpretação cujo traço característico da ficção histórica é o seu aspecto de invenção. Os alunos devem compreender que a experiência humana no tempo realmente existiu, que forças estavam em jogo, que formas de agir foram possíveis e que isso causou impactos no transcorrer dos processos históricos no passado e até mesmo esses impactos ainda são visíveis no presente, para que uma consciência histórica que vise a orientação no tempo se torne possível entre eles.

A noção de verdade histórica, portanto, adquire aqui uma importância fundamental. Problematizada com os alunos, a verdade histórica não deve ser a noção de que o que está escrito, sendo assistido, ouvido ou visto (em visitas a museus, por exemplo) é o passado "em si", sua verdade total, sua reconstrução integral para fins expositivos, como se isso fosse possível. A recuperação das fontes, de cacos de experiências sociais no tempo, que informam sobre acontecimentos na tensão entre experiência e expectativas, é apenas a base da interpretação e da narração sobre o que se passou. Porém, que isso fique claro, principalmente para os alunos, é que a narração histórica é sobre algo que se processou, não o que um ou outro queria que tivesse acontecido.

Os alemães perderam duas guerras mundiais no século XX, houve uma guerra civil nos Estados Unidos no século XIX, ganhou-se e perdeu-se, forças se confrontaram. Reconstituí-las em sua integralidade é impraticável. Porém, narrar o que aconteceu com base nos fragmentos que chamamos de fontes históricas produz a noção de que o que passou foi algo existente, que teve, dentro de sua forma particular, uma importância para os sujeitos, tanto na conjuntura em questão como para o aluno que escuta, visualiza ou lê essa mesma narração histórica.

Só assim é possível a criação de uma consciência histórica que garante que experiências não devem ser repetidas, que situações mudaram, no entanto, que formas arcaicas que guardam semelhanças com o que de mais nefasto e execrável ainda existem. O exemplo do neonazismo contemporâneo ilustra bem essa necessidade de rever a noção de história como ficção e a importância de um ensino de história que produza uma consciência histórica baseada na ciência histórica. Os alunos devem perceber na narrativa histórica que a disputa pela proeminência de certas funções dentro do tecido social, o monopólio de discursos e da circulação da informação garantem a grupos específicos o papel de promotores da mudança como algo essencialmente positivo, o que não é verídico, já que em toda inovação existem características positivas e outras negativas. Narrar o que foi possível dos acontecimentos, interpretando

mediante as fontes, serve para ligar as experiências de sujeitos ao presente dos alunos, não para nos ligarmos a elas, mas para visualizarmos os resíduos históricos que são inegáveis na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*. Bauru: Edusc, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. [Obra escolhidas, vol. 1].

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HEIDEGGER, Martin. *O ser e o tempo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Puc-Rio, 2006.

LIMA, Luiz Costa. *História. Ficção. Literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

THOMPSON, E. Palmer. *A Formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [Vol. I. A árvore da liberdade].

ISSN 1984-5634

Ensino de história e decolonização: uma visão histórica

Ériton Luís Véras Lima[1]

Secretaria Municipal de Educação de Redenção

A Constituição Federal brasileira de 1988, em seu art. 5º, criminalizou a prática do racismo e, a partir de então, passa a representar um grande avanço legislativo referente a tais práticas. Tinha "[...] um caráter inicial de coibir manifestações comportamentais de preconceito" (GUIMARÃES, 2004). Durante o período de 1987 a 1997, a lei brasileira oscilou entre vedar e adotar atitudes discriminatórias, seja de cunho comportamental, verbal ou preconceituoso, no que tange à questão racial, indicando que "XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais; XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão" (BRASIL, 1988).

Cumpre destacar que, a lei nº 10.639 de janeiro de 2003, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, foi de grande relevância para a propagação e valorização da cultura afro-brasileira em nosso país, principalmente no âmbito escolar. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, lei 9.394 de 1996 e institui a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, seja público ou particular, o ensino de história afro-brasileira, uma medida importante que ressalta a herança africana que constitui a formação da sociedade brasileira desde o período colonial. Esta perspectiva amplia "o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro" (PEREIRA; SILVA. p. 01). Acrescento ainda, que a inserção desta perspectiva no currículo da disciplina desenvolve a representatividade, por parte tanto do professor quanto do alunado, a partir de uma visão decolonial.

EDITOR-CHEFE:
Elisa Schneider Venzon

EDITORA-GERENTE:
Leandro Ferreira Souza

COMO CITAR:
Lima, E. L. Ensino de história e decolonização: uma visão histórica. *Aedos*, Porto Alegre, v.16,n.35,p.247-251,jan.–jun., 2024.

https://seer.ufrgs.br/aedos/

1 Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Especialista em História Social da Cultura pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e Especialista em História Geral pela Faculdade Internacional do Delta - FID, professor da Educação Básica, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Redenção – Ceará. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-2070-087X. Contato: prof.eriton@gmail.com.

A participação organizada da sociedade civil, que apresentava suas demandas relacionadas a desigualdade de cor e desigualdade *étnico-racial* podiam, a época – e infelizmente atualmente também – ser validadas através de investigações e pesquisas, podendo ser utilizados "indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país" (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 15).

Antes de ser sancionada, a lei em questão, percorreu diversos estágios, resultado dos movimentos negros desde as décadas de 1970 e 1980. Durante esse período, pesquisadores alertaram para a evasão escolar e a escassez de alunos negros nas escolas, resultado da falta de conteúdos centrados na cultura africana ou afro-brasileira, que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorreram movimentos intensos em todo o Brasil a favor da afirmação das identidades negras, culminando na célebre Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 20 de novembro de 1995 e de acordo com Lucimar Dias (2005, p.54) "reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso". Portanto, a referida lei, não foi sancionada de um dia para o outro, mas sim, após um longo processo de conscientização e mobilização em prol da valorização da cultura negra.

A compreensão da ideia de colonialidade do poder, do saber e do ser é essencial para entendermos como os povos latino-americanos se relacionam com outros povos, uma vez que suas relações são moldadas pelo "espelho da colonialidade" (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 11). Isso significa que a forma como os povos colonizados "se veem", experimentam e se apresentam no mundo é influenciada por uma cosmologia europeia que contém um conjunto particular de representações sociais, mas que se apresenta como universal. Ou de acordo com Elísio Macamo (2012, p.72), "numa História europeia que produzira os seus próprios impulsos, um dos quais, era a necessidade de um tipo de conhecimento sobre África consistente com esses impulsos", de forma que o autor parece sugerir que disso resultou uma visão de um continente africano e latino-americano a partir do signo da pobreza, da fome e do subdesenvolvimento.

Nesta perspectiva, a necessidade de rompimento com padrões eurocêntricos em todas as instâncias sociais torna-se indispensável. Para Sheila Nogueira (2020, p.33) "Podemos identificar o surgimento da decolonialidade no mesmo momento em que é iniciado o processo de colonização, se compreendermos que ela é antes de tudo ação, prática". No entanto, de maneira "oficial" – na forma da lei – a lei nº 10.639 inicia uma mudança nessas práticas no currículo escolar tomando uma postura decolonial somente a partir de 2003, ou seja, é um processo bastante recente de apenas 20 anos.

É interessante citar que no dia 10 de março de 2008, a lei nº 11.645 alterou a lei 10.639. Essa alteração foi resultado de reivindicações de povos originários de várias partes do país, que lutavam por respeito e reconhecimento étnico. A lei incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade, além da temática da História e da Cultura afro-brasileira, a história dos povos originários. Essa alteração também foi resultado de um longo processo histórico de lutas pelo reconhecimento, pela reparação das desigualdades existentes relacionadas aos povos originários brasileiros e "é vista como marco do avanço no tratamento da questão do ponto de vista governamental e legal" (ALMEIDA; SANCHES, 2017, p. 57), já que o Brasil possui diversos problemas com questões étnico-raciais de modo que "declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um

país" (CURY, 2000, p.32). Penso que ao trabalharmos esse tipo de concepção durante uma prática pedagógica reflexiva em uma aula de História é preparar a sociedade para um futuro menos desigual.

A professora Maria da Penha da Silva (2017, p. 226-227) em artigo intitulado *A Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do curso de História da UFPE*, explica que o texto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB, há diretrizes educacionais que abrangem tanto os procedimentos de escolarização indígena quanto o ensino em escolas destinadas à nossa sociedade. Entretanto, para o propósito deste texto, que discute o curso de História em uma instância institucional e colonizatória, que não é especificamente voltada para a educação de indígenas, enfocaremos o Artigo 26, § 4.º da LDB, uma vez que este se ocupa do ensino de História dos povos indígenas e recomenda considerar as contribuições das "[...] diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996). Foi a partir da "força da Lei [nº 11.645/08], que o tema da diversidade começa a sair do plano da transversalidade no currículo, assumindo concretamente o seu lugar no cotidiano escolar" (NASCIMENTO, 2010, p. 234).

Porém, mediante ao que fora discutido, para que uma lei, como a nº 11.645, seja aplicada em sala de aula de forma efetiva, várias instâncias educacionais que vão da formação do professor na temática, reestruturação do currículo, até a adequação do livro didático, devem necessariamente movimentar-se no sentido de retificar o ensino colonialista e trabalhar com as contribuições e o papel da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD[2], foi estabelecido no Brasil pelo Decreto 91.542 em 1º de agosto de 1985. Através desse programa, é possível afirmar que o Governo Federal tinha a obrigação fundamental de garantir que a temática afro-brasileira e indígena fosse difundida, a fim de ampliar sua divulgação. Ainda mais que em nosso país o livro didático é o principal acesso à leitura dos alunos e visto como um fundamental instrumento de trabalho do professor e no ensino como um todo. Na medida em que os livros didáticos são utilizados, pode-se notar que desempenham um papel significativo na formação ideológica e cultural dos grupos (BITTENCOURT, 1993).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em nossa breve pesquisa na literatura relacionada, procuramos brevemente remontar um histórico sobre o surgimento das leis nº 10.369/03 e 11.645/08 e o processo de descolonização no ensino de História que é possível observar de uma maneira mais concreta com o surgimento da nova legislação. Observou-se que o Brasil que é marcado por uma diversidade étnica e social e, obteve-se de fato, benefícios que podem ser evidenciadas por intermédio de instituições que desenvolvem práticas voltadas para diversidade social[3], mas ainda há muito o que ser implementado, melhorado e estudado.

Indicamos ainda que há desafios que podem ser identificados no processo de formação de professores, no ensino de história, no compromisso das instituições para poderem promover agentes e desenvolver projetos políticos e pedagógicos voltados para uma diminuição das desigualdades,

2 Através do PNLD que todo o fluxo de aquisição e distribuição de livros ocorre em todo o país.

3 O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT – é uma organização sem fins lucrativos que desde 1990 defende os direitos da população negra, em particular da juventude e das mulheres negras. Elabora e implementa programa de promoção da equidade racial e de gênero em instituições públicas e privadas. Disponível em: < https://www.ceert.org.br/index.php> Acesso em: 25 de fev. de 2023.

decoloniais e que promovam um antirracismo. Em uma via de possibilidades, uma parceria entre escola, universidade e grupos da sociedade civil, pode ser considerada como uma conjuntura que intensifique ainda mais as perspectivas e cenários para uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHES, Lívia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Revista Pro.Posições* V. 28, N.1 (82) jan./abr. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. *Tese de Doutorado*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 25 de fev. de 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 22 de fev. de 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 21 de fev.de 2023.

CURY, C. R. J. (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. In E. M. T. Lopes, L. M. de F. Filho, & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

DIAS, Lucimar Rosa. "Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003". *In:* SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação do negro e outras histórias*. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.

GUMARÂES, A. S. A. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

MACAMO, Elísio. Aquino de Bragança. Estudos africanos e interdisciplinaridade. *In:* CRUZ E SILVA, Teresa; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves (Orgs.). *Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África*: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas. Dakar: CODESRIA, 2012. p.63-73. Disponível em: <https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/download/91/656/1782?inline=1> Acesso em: 21 fev. 2023.

NASCIMENTO, Rita G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. *In:* RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. *Da Conae ao PNE 2011-2020:* contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Moderna, 2010, p. 223-252.

NOGUEIRA. Sheila Lima. Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo. *Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

PAIXÃO, M. *et al.* (org). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010:* Constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA. Marcia Moreira; SILVA. Maurício. *Percurso da lei 10639/03:* antecedentes e desdobramentos. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf> Acesso em 21 de fev. de 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet.; PAIM, Elison Antonio. Apresentação do Dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 11-15, set./dez.

SILVA, Maria da Penha da. A Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do curso de História da UFPE. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v.3, n.1, p. 224-241,2017. CAP UFPE. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/236107/28817> Acesso em: 22 de fev. 2023