



REDE  
TEMPO  
BRASIL



Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

## **Insurgência e (re)existência: o ensino de história como ferramenta de luta pela cidadania**

Paulo Roberto Alves Teles<sup>1</sup>

**Resumo:** A produção historiográfica caracterizada pela representatividade e pelo papel de protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros é uma realidade recente na historiografia nacional, especialmente nos livros didáticos direcionados ao Ensino Básico. O objetivo desse artigo é apresentar um painel sobre como o Ensino de História pode exercer um papel na preservação e na defesa do direito à memória e ao pleno exercício da identidade, elementos necessários para o fortalecimento da cidadania em um país que se pretende ser democrático e inclusivo.

**Palavras-chave:** Historiografia; Representatividade; Educação.

### **Insurgency and (re)existence: the teaching of history as a tool to fight for citizenship**

**Abstract:** The historiographical production characterized by the representativeness and the leading role of African and Afro-Brazilian peoples is a recent reality in national historiography, especially in textbooks aimed at Basic Education. The objective of this article is to present a panel on how History Teaching can play a role in the preservation and defense of the right to memory and the full exercise of identity, elements necessary for the strengthening of citizenship in a country that intends to be democratic and inclusive.

**Keywords:** Historiographical; Representativeness; Education.

TELES, P. R. A.

## Introdução

O ano de 2003 representou para os estudos étnico raciais a consolidação de um processo de lutas por reconhecimento da história do povo afro-brasileiro e dos povos indígenas. O objetivo desse artigo é apresentar um painel sobre como o Ensino de História pode exercer um compromisso e um papel para a preservação e para a defesa do direito à memória e ao pleno exercício da identidade. Esses elementos são necessários para o fortalecimento de um senso de pertencimento de povos historicamente silenciados pela produção historiográfica nacional e para o fortalecimento da cidadania em um país que se pretende ser democrático e inclusivo.

Ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História sobre esses povos e sobre a sua cultura no Ensino Básico e Superior através da lei 10.639, o Estado brasileiro, após um longo período de esforços e reivindicações, atendeu às demandas de grupos étnicos historicamente silenciados e que, devido a um processo de apagamento, tiveram por muitas vezes a sua história e cultura negligenciada. Os reflexos disso estão diretamente relacionados à estigmas presentes na nossa sociedade e à constantes episódios de criminalização das práticas culturais associadas aos indivíduos afrodescendentes<sup>II</sup>.

Ainda que essa lei 10.639 tenha sido substituída pela lei 11.645, assinada em 2008, que retirou a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas no nível superior, os ganhos obtidos através dessa legislação compõem marcos necessários que atravessaram a própria história brasileira.

## Uma breve trajetória sobre o ensino de História no Brasil

A pesquisadora Circe Bittencour<sup>III</sup> demonstrou em seus trabalhos que o Ensino de História foi caracterizado por aspectos responsáveis por produzir uma história que, se por um lado apresentou elementos eurocêntricos sobretudo em relação aos povos indígenas, por outros negligenciou o povo afro-brasileiro e a sua participação na história do Brasil.

A partir da produção historiográfica oitocentista abordada pela autora, o que se observou é que a produção historiográfica brasileira transitou entre as influências de uma visão romantizada sobre a história nacional e a busca por uma objetividade positivista. A primeira influência demarcou um esforço para a construção de uma identidade nacional, encabeçado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (fundado em 1838). O projeto visava produzir uma historiografia que apresentasse o Brasil sob um olhar monumental, fruto da aventura marítima portuguesa, um país construído a partir dos esforços de europeus e dos seus descendentes.

Desse modo, essa visão não apenas omitiria a participação africana, como também exaltaria as expectativas de uma classe dominante latifundiária e escravocrata que visava defender uma ideia de país europeu nas Américas. Um projeto de nação sob o viés eurocêntrico e excludente. Ainda sob essa perspectiva, os povos indígenas e a sua diversidade foram apropriados por um olhar generalizador que impôs uma visão idealizada. Esse olhar atendia a dois objetivos: O primeiro, impunha a esses povos arquétipos medievais, fruto da influência romântica daquele período, que buscava travestir os povos indígenas de elementos cavaleirescos e cristãos que podem ser exemplificados no personagem Peri<sup>IV</sup>. O segundo buscava reduzir e delimitar os povos indígenas a eventos passados não mais existentes e, dessa maneira, impunha às nações sobreviventes uma condição de silenciamento e apagamento que os excluía da formação do Estado Nacional a ser construído pós 1822.

Os impactos dessas ações foram responsáveis pela continuação dessas práticas nos anos inaugurados pela implementação da República. Apesar das mudanças políticas ocorridas após 1889, as nações indígenas continuaram reduzidas a uma visão que as restringia ao passado e que

## INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

as caracteriza sob um viés etnocêntrico e generalizador. Além disso, ações promovidas pelo Serviço Nacional de Proteção ao Índio (SPI), ainda que buscassem a catalogação das comunidades indígenas, reproduzia a perspectiva estabelecida por esse olhar.

Em relação ao povo afrodescendente o que se observou foi uma postura institucional ainda mais excludente. Com o intuito de mascarar o passado escravista o Estado brasileiro se posicionou de um modo que não apenas negligenciou, como buscou apagar a participação dos povos africanos na história brasileira. O intuito era se apresentar para o mundo como uma nação jovem, moderna, mas sobretudo, branca. Um posicionamento influenciado pelas teorias racialistas manifestadas no Brasil a partir de produções expressas por Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Modesto Brocos y Gómes, Monteiro Lobato e Oliveira Vianna<sup>V</sup>.

Nesse sentido a fabricação de uma memória que enaltecesse essa visão se deu de forma institucional através de livros, monumentos, telas, museus e acervos, “Lugares de Memória” como apontou o historiador Pierre Nora<sup>VI</sup>. A visão trazida por ele destacou os “Lugares de Memória” como elementos presentes no processo de desencantamento do mundo, caracterizado por transformações sociais cada vez mais marcadas pelo esquecimento. Como resposta a isso, a modernidade também trouxe consigo demandas que apresentaram esforços pelo resgate da memória.

Deveremos entender esta última como um discurso sobre a memória e, por conseguinte, responsável pela tarefa de desnaturalizá-la, assim como constatou Michel de Certeau<sup>VII</sup>. Desse modo afirmar que a memória não existe mais não seria de todo um absurdo, afinal de contas o que persiste são vestígios e indícios de memória.

Para Pierre Nora, com a modernidade ela se materializou em forma de lugares, os quais se apresentariam 3 aspectos: ocupar um espaço físico, através dos monumentos, memoriais, museus; apresentar um aspecto ritualístico, através das celebrações, das homenagens, datas comemorativas; e, por fim, cumprir uma função pedagógica, através das escolhas didáticas e bibliográficas, dos modelos de ensino e dos métodos de aprendizagem, uma vez que, é preciso lembrar aos homens o dever de lembrar.

Se entendermos a memória como um processo natural humano, a História assume uma tarefa de desnaturalização. Reunir evidências, colocá-las sob crivo crítico e o questionamento metodológico, separaria a memória do seu aspecto natural, isto é, as lembranças sobre um determinado evento podem não ser exatamente a forma como o evento ocorreu. Para a filósofa Jeanne Marie Gagnebin<sup>VIII</sup>, a memória é manter vivos aqueles que já estão mortos. Ao apresentar os elementos definidores do que é ser humano e da importância da memória e da cultura na transmissão dos valores de uma geração para outra, Gagnebin refere-se à capacidade dos indivíduos de manterem-se vivos e de perpetuar a manutenção da vida daqueles que já morreram através da memória.

De certo modo, a busca por uma História capaz de reproduzir a verdade (absoluta), atende a uma demanda moderna, que buscou aproximar essa disciplina do rigor científico proposto pelos positivistas nas Ciências naturais. Gagnebin entende que “sob a aparência da exatidão científica (que é preciso examinar com circunspeção), delinea-se uma história, uma narração que obedece a interesses precisos<sup>IX</sup>”. Portanto, o interesse expresso em uma política do esquecimento é também uma política de violência é um esforço último do agressor em negar ao agredido o direito ao luto à memória e à verdade e, por conseguinte, rememorar e discutir a memória posta no presente traz consigo a possibilidade de preencher vazios e possibilitar o exercício da voz daqueles que foram e estão silenciados.

Essa concepção não tem como propósito abordar o passado pelo passado, mas em essência, discutir questões que ainda se manifestam no presente. Não se trata de se reinventar ou

TELES, P. R. A.

espetacularizar os acontecimentos já postos, contudo, reunir mais estudos e investigações ajudará a melhor compreender como chegamos até aqui. Cabe ao historiador a investigação dos fatos e das memórias sobre eles e, desse modo, contribuir não apenas com o combate ao esquecimento e ao negacionismo, mas também para a construção de elementos que contribuiriam com uma compreensão mais abrangente sobre problemas ainda atuantes na nossa realidade.

A memória deve ser um ambiente de constante questionamento, como afirma Tzvetan Todorov<sup>X</sup> “sacralizar a memória é outro modo de torná-la estéril”. Debater, questionar e reelaborar a memória sobre um evento ou o seu significado, isto é, discutir os usos do passado não se trata de promover uma repetição de narrativas, mas sim, de estabelecer uma discussão crítica sobre as razões que levaram ao acontecimento e ainda, contribuir para a produção de ferramentas que combatam a negação de suas ocorrências.

Nesse sentido, visto que é praticamente impossível reproduzir, mediante produção historiográfica, uma verdade absoluta sobre um acontecimento, é preciso reiterar que essa também não é a proposta apresentada pela Historiografia crítica, uma vez que, “Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apoderar-se de uma recordação tal como ela relampeja no instante de um perigo”<sup>XI</sup>. A recordação que se impôs sobre a formação do povo brasileiro foi eurocêntrica, além de apresentar uma memória idealizada de um passado que somente existiu nos objetivos políticos de uma classe dominante. É contra esse perigo que o Ensino de História deve se opor.

### **A importância do Ensino de História na luta por reconhecimento**

Circe Bittencourt apontou que uma inicial mudança de perspectiva se deu a partir das contribuições trazidas pela Semana de Arte Moderna (1922). As obras trazidas por Tarsila do Amaral e, mais tarde contribuições de pintores como Cândido Portinari, fazem coro a uma visão de mundo “antropofágico” defendido por Oswald de Andrade e aprofundado por Gilberto Freyre<sup>XII</sup>. A ideia de um Brasil mestiço veio à tona, mas ainda assim sob o olhar de um Estado hegemonicamente branco que buscava se apropriar de elementos da cultura afro-brasileira, adaptá-la e, por que não? Embranquecê-la. Para Bittencourt, “A História do Brasil tem sido ensinada visando construir a ideia de um passado único e homogêneo”<sup>XIII</sup>.

Desse modo, o Estado Novo (1937-1945) buscou criar uma história nacional através da eleição de patrimônios culturais que atendessem a essa perspectiva. Situado em um cenário de guerra contra as potências do Eixo, o Estado Novo, em sua ambiguidade, buscou estabelecer a construção de uma visão de país composto pela miscigenação, uma tentativa de se distanciar do posicionamento racialista anterior mais próximo de países como Alemanha nazista.

No entanto, essa visão institucional, posta de cima para baixo, também marginalizava excluía os povos indígenas e o povo afrodescendente, uma vez que ao negligenciar as visões de mundo desses grupos e a própria interpretação sobre a sua história, o Estado brasileiro impunha o olhar oficial e hegemônico que atendia aos grupos dominantes, muitas vezes distantes das minorias étnicas e da sua realidade, o que reforçava estereótipos e estigmatizações.

A pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida<sup>XIV</sup>, ao analisar as lutas dos povos indígenas pelo direito de expressar a sua própria história, demonstrou que no século XIX a luta política indígena foi caracterizada por esforços em prol de reconhecimento da sua atuação no passado a fim de garantir o direito de demarcação e proteção das suas terras já naquele período. A autora denominou essas posturas de cultura política e cultura histórica. De acordo com Almeida, “Os índios operacionalizavam seu passado para dar conta de uma realidade do presente, e nesse sentido é possível associar cultura política e cultura histórica”<sup>XV</sup>.

## INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

A postura assumida por grupos indígenas evidenciava a percepção política sobre a necessidade de organização a fim de reivindicar e defender os seus interesses e direitos dentro do Estado recém implantado no Brasil. Maria Regina Celestino de Almeida denominou esse posicionamento de cultura política. A autora observou que os grupos indígenas buscavam, através do resgate do passado, elementos que referendassem suas lutas. Ao se posicionarem politicamente dessa maneira, os grupos indígenas demonstravam uma postura marcada pela instrumentalização do passado a qual ela denominou de cultura histórica.

A luta por reconhecimento e pelo território associado a ele também foi apresentada pela pesquisadora Vânia Maria Losada Moreira<sup>XVI</sup> que apontou para as discussões em torno da temática quilombola. De acordo com o artigo 68 da Constituição Federal “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir lhes os títulos respectivos”<sup>XVII</sup>. Portanto, a partir disso, foram estabelecidas questões relacionadas não apenas à educação quilombola, assim como a demarcação, o reconhecimento e a delimitação dessas comunidades existentes no território nacional. O entendimento da especificidade dessas comunidades trouxe à tona a discussão sobre os territórios étnicos apresentada pela autora, assim como pelo pesquisador Rafael Araújo dos Anjos<sup>XVIII</sup>.

Para esses autores, a espacialidade estabelecida pelo quilombo não está resumida apenas a uma questão de propriedade agrária, mas sim há um espaço onde saberes, costumes, práticas, tradições são manifestados, seja através de elementos culturais, como também através de espaços de memória e elementos de identidade e, a partir disso, são construídas e reproduzidas relações sociais e representam relações de poder. Vânia Moreira compreendeu que “no que tange à questão quilombola, o passado está sempre presente, ora como estrutura, ora como mito, ora como identidade, história e tradição”<sup>XIX</sup>. A autora compreende que a história, produção historiográfica, reflete a dinâmica de relações de poder presente nas estruturas políticas e sociais. No campo da tradição estão os saberes transmitidos pelos costumes e pela oralidade, estes por sua vez, caracterizam a memória social que compõem os mitos.

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Patrícia Gomes Rufino de Andrade<sup>XX</sup>, ao analisar a comunidade quilombola de Monte Alegre, localizada no Espírito Santo, ressaltou os aspectos mencionados pelos autores acima seu trabalho de pesquisa caracterizado por vivências na comunidade destacou a importância do recolhimento de informações e saberes trazidos pela própria comunidade e pelos seus membros, a fim de se construir metodologias de ensino aprendizagem que não partam unicamente das instituições para os grupos sociais, mas que haja um processo fluido que também possa advir desses indivíduos e das suas dinâmicas sociais possibilitando assim, que eles possam exercer o seu protagonismo que lhe é de direito.

Ao longo da pesquisa Andrade contou com o apoio de um morador local cujo pseudônimo era “Leandro”. “Seu Leandro”, como assim foi chamado, atuava como um Griot termo referente a mediadores de comunidades africanas que se utilizavam da oralidade para resolver conflitos entre os membros da comunidade e a e atuar em que iam desde assuntos internos a problemáticas externas. Leandro foi fundamental para o trabalho da pesquisadora uma vez que ele possibilitou a compreensão da comunidade pelos olhos dos seus membros e não por interpretações institucionais e estruturais.

Diante desse quadro, o ensino de história do povo afrodescendente e dos povos indígenas incide numa perspectiva capaz de promover transformações sociais capazes de atender demandas historicamente constituídas como a luta pelo reconhecimento, a busca pela delimitação territorial e pelo respeito às identidades culturais. Estas alcançaram espaços com a aprovação das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 pois possibilitou a esses grupos historicamente silenciados o direito à memória e ao reconhecimento das suas identidades. Possibilitar a construção de um ensino de

INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

história a partir do olhar desses indivíduos que, por gerações foram ignorados, é também atuar na promoção da democracia.

O debate acadêmico sobre a percepção do outro e a luta pela reapropriação cultural levantado por Stuart Hall<sup>XXI</sup> e discutido pelos autores já mencionados apresentam desafios ao ensino de história. Um primeiro passo é a necessidade de elaboração ou reelaboração de um currículo base para a formação docente que discuta questões relacionadas à memória e a formação de identidade. O destaque à ancestralidade e a utilização dos estudos sobre a oralidade devem compor esse currículo.

Para o historiador Marc Bloch “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que constrói, tudo o que toca, pode e deve fornecer informações sobre eles”<sup>XXII</sup>. Portanto, em virtude disso, é preciso considerar que moradores de comunidades quilombolas e indivíduos pertencentes a nações indígenas são fundamentais na construção desse processo curricular e, nesse cenário, a escola poderia ser um ambiente de mediação entre o saber acadêmico constituído e o saber tradicional pertencente aos grupos selecionados.

Ao compreendermos a escola como um “lugar de memória”, entendemos também que nela são reproduzidas relações de poder que estabelecem visões e narrativas a respeito dos sujeitos históricos brasileiros. Estas, por sua vez, foram marcadas pelo silenciamento e pelo apagamento de minorias étnicas, vítimas do processo colonizador europeu e do modelo de Estado nacional instituído a partir do século XIX, como já demonstramos anteriormente.

Ao longo do processo de redemocratização do país (1979-1988)<sup>XXIII</sup>, assistiu-se a reivindicações por direitos que iam desde às liberdades civis até a questões de reconhecimento. O ensino de história não ficou alheio a isso e a partir desse momento surgiram produções historiográficas e livros pedagógicos que buscaram trazer novas interpretações sobre o papel dos povos indígenas, dos povos africanos e afrodescendentes na trajetória histórica brasileira.

Para a pesquisadora Circe Bittencourt, essas transformações são relevantes devido a necessidade superação de um olhar historiográfico marcado pelo “mito da democracia racial”. Em suas palavras,

A superação do mito da *democracia racial* necessita de um referencial mais sólido que consiga sensibilizar e ser introduzido nas reflexões de professores e seus formadores. O esfacelamento de mitos que mascaram os problemas sociais, os preconceitos, as discriminações, é o mais importante para que afluam as diferenças, o multiculturalismo, a diversidade de ações que permitam “fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e (que) são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros os que apenas escrevem a história”<sup>XXIV</sup>.

Desse modo, Bittencourt apresentou a necessidade de superar estereótipos estabelecidos sobre a história nacional. Construídos a partir da Era Vargas (1930-1945) e reforçados durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)<sup>XXV</sup>, tornou-se senso comum um modelo de história homogêneo que defendeu uma interpretação sobre o país que seria marcado pela superação das distorções socioeconômicas e da violência étnica através da miscigenação. Esse olhar institucional contribuiu para discursos negacionistas ainda evidentes no cenário brasileiro, especialmente em torno de temáticas étnico-raciais.

Portanto, diante dos espaços conquistados a partir da redemocratização, novos protagonismos foram reivindicados por grupos étnicos que ao longo da história brasileira estiveram sistematicamente silenciados seja por políticas públicas seja por estruturais sociais aristocratizantes que dificultava o acesso desses indivíduos em lugares de memória, como escolas,

## INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

universidades, livros, museus, entre outros. Pesquisas como a tese de Patrícia Gomes Rufino Andrade demonstram o quanto há a ser explorado pelo ensino de história e pela produção historiográfica brasileira. Trazer à tona vozes historicamente marginalizadas compõe elementos que marcam a democratização do país.

### **Insurgência e (Re)Existência: O Ensino de História como ferramenta de luta pela cidadania**

A busca ou a construção de narrativas produzidas pelos vencidos oferece uma outra leitura e uma outra possibilidade de interpretação dos fatos que ultrapasse a visão oficial estabelecida pelas universidades e escolas básicas, livros didáticos, praças e demais “lugares de memória”. Essa é a proposta trazida pelo pesquisador Amílcar Araújo Pereira<sup>XXVI</sup> que reuniu uma coletânea de textos para abordar a necessidade de se rediscutir a produção historiográfica e a visão de grupos historicamente marginalizados em nosso país.

Construída a partir de uma proposta que se pretende realizar uma educação historiográfica antirracista a obra reúne uma série de textos que discutem a condição de grupos minoritários na sociedade brasileira, seja a partir das suas representações no passado, seja a partir da sua atuação política no presente. Portanto, é preciso buscar outras possibilidades de leitura sobre a população negra no Brasil que ultrapasse os estigmas e visões cristalizadas ao longo de décadas.

“Grandes obras da literatura brasileira estigmatizam, estereotipam o sujeito negro na construção de personagens e enredos”<sup>XXVII</sup>. Ao abordar o papel da ficção literária na construção do imaginário sobre a população africana e afrodescendente no Brasil, Conceição Evaristo (vencedora do prêmio Jabuti, 2015) entende que diante do silenciamento vivenciado por esses povos, muitas vezes a literatura assumiu o papel de criar uma interpretação sobre esses grupos na nossa sociedade. Outrossim, a oralidade desses indivíduos, riquíssima em fonte de saberes e de registros, foi ignorada pela literatura acadêmica durante anos.

Ao ter o seu direito à memória negado em prol de uma visão estigmatizada, estereótipos racistas fortalecidos por ações governamentais se impuseram como verdade. Conceição Evaristo ainda acrescenta que

Quando os relatos dos africanos e de seus descendentes no Brasil não são desprezados, sua saga é ficcionalizada de forma estereotipada pela literatura. Todavia, principalmente a poesia de autoria negra busca mitos africanos e afro-brasileiros como arcabouço para uma criação poética, o que vem instigando os estudos de alguns pesquisadores<sup>XXVIII</sup>.

Portanto, o que se estabelece aos olhos da autora é um embate entre a folclorização da cultura e da história dos povos africanos e afrodescendentes e o resgate, a partir de produções e do trabalho de pesquisadores e artistas negros sobre a real participação dos seus antepassados na história do Brasil ancorados em forma de resistência cultural. Em suas palavras, “É pela força da memória que o sujeito afrodiaspórico pode se reconectar com o território africano, seu ponto de origem”<sup>XXIX</sup>, cabe a um modelo educacional inclusivo e antirracista servir de instrumento para contribuir com esse processo de reconexão.

Nesse sentido, além da produção de uma historiografia inclusiva, é fundamental o esforço na elaboração de uma historiografia que combata os reflexos da colonização. A colonialidade como afirmou Amílcar Pereira Araújo<sup>XXX</sup>, qual corresponderia ao conjunto de relações socioeconômicas e modos de vida decorrentes dos impactos do colonialismo. Em sua interpretação “o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional”<sup>XXXI</sup>. Portanto, o ensino de história atuaria como instrumento de emancipação desse modo de enxergar o negro na sociedade e na formação do povo brasileiro.

## INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

Araújo também ressalta a importância de se resgatar as sociedades que compuseram o povo afrodescendente no Brasil. O Ensino de História sobre a África teria como papel resgatar a história dos povos vitimizados pela escravização transatlântica, resgatar suas memórias e produzir novas narrativas sobre o processo de formação sociocultural do nosso país. Em inúmeros exemplos, o autor demonstra como a história da África e dos seus povos foi negligenciada sistematicamente por uma visão eurocêntrica de mundo, visão essa que por muitas vezes foi construída em torno de uma suposta ideia de superioridade dos europeus, ratificada por uma concepção ideológica de raça<sup>XXXII</sup>. O autor destaca que

É evidente, analisando a legislação federal e muitas outras fontes históricas, que a política imigratória e a criação de um sistema educacional eurocêntrico, para embranquecer física e culturalmente a população, eram duas faces visíveis da política racial Moderna no início da República no Brasil<sup>XXXIII</sup>

Assim, reconhece-se que a modernidade foi caracterizada pela imposição de uma eurocentricidade que se fundamentou em processos de dominação e interpretações sobre uma ideia de raça que se consolidou no século XIX e, por conseguinte, a história teria sido instrumentalizada através de apagamento e silenciamento para reforçar este modelo de dominação. Todavia, a mesma disciplina que antes serviu ao dominador, pode também ser utilizada para resgatar e ressignificar o passado dos povos dominados.

“Mudanças de narrativa são também indícios para conhecer as sociedades que as produzem”<sup>XXXIV</sup>, uma vez que, as transformações socioeconômicas e políticas nas primeiras duas décadas do século XXI vivenciadas no Brasil refletem na forma como se produzem os currículos e a historiografia nacional. A aprovação da lei 10.639 (2003) e, posteriormente, da lei 11.645 (2008) discutidas acima demonstram uma perspectiva de mudança de rumos da sociedade brasileira, um novo direcionamento, que mesmo sob resistência muitas vezes reacionária, persiste na reinterpretação sobre a população africana e os seus descendentes na história do país.

De acordo com Verena Alberti (2021), não se trata apenas de reinterpretar o passado, mas sim de compreender novas possibilidades futuras. Em sua análise sobre os embates políticos que envolveram a inauguração do Museu da Segunda Guerra Mundial (Gdansk, Polônia, 2017), a autora demonstra como a interpretação de eventos traumáticos perpassa discussões que vão além do resgate da memória. Esse processo também envolve a própria narrativa que justificaria ou definiria políticas públicas no tempo presente dessa inauguração. Em dado momento, o museu teria deixado de apresentar um aspecto universal para servir de instrumento político e ferramenta que endossasse discursos nacionalistas.

Em sua palestra na Universidade de Bielefeld, Pawel Machcewicz informou que a primeira mudança realizada foi a remoção do filme que encerrava a exposição e tratava das consequências de longa duração da guerra. Além de abordar a divisão da Europa e a guerra fria, o filme reunia imagens de arquivo apresentando cenas de guerra, conflitos, violência e migração forçada que ocorreram no mundo de 1945 até os dias de hoje – como, por exemplo, na Síria e na Ucrânia, mais recentemente<sup>XXXV</sup>.

Ao trazermos práticas equivalentes a essa no Brasil, observamos que em 1903 foram introduzidas obras de arte que representavam os bandeirantes no Museu Paulista e que homenageava Domingos Jorge Velho, sertanista responsável pela destruição do Quilombo de Palmares. Essa ação estabelecia o bandeirantismo como um elemento paulista e definidor da formação do territorial nacional, além de ter sido consolidada por historiadores associados ao



INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE  
LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, além de ter sido financiada por verba do governo estadual de São Paulo<sup>XXXVI</sup>.

Os discursos construídos sobre um determinado passado dizem muito mais sobre o presente no qual eles foram produzidos do que sobre o passado em si. Desse modo, não é de se estranhar produções que maquiam ou negligenciam elementos que trariam à tona abordagens sobre a responsabilidade de grupos sociais em eventos traumáticos da nossa sociedade, sendo mais específico, sobre a Escravidão e as suas sequelas. As posturas assumidas pelo Estado brasileiro pós-abolição reforçaram discriminações pré-existentes e produziram outros mecanismos de marginalização.

Se tomarmos como ponto de partida o Decreto 847 publicado em 11 de outubro de 1890, Capítulo XIII, que em seu Art. 402 tratou sobre “vadios e capoeiras”, observamos que o Estado brasileiro já se estruturava em torno de elementos excludentes e estigmatizantes. Vejamos

Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordem, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Pena: de prisão celular por dois a seis meses. Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro<sup>XXXVII</sup>.

A partir de elementos subjetivos como “Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal” ou através de estereótipos pré-estabelecidos como “incutindo temor de algum mal” somado a expressão “pertencer o capoeira”, o Estado republicano brasileiro definia ali qual era o seu inimigo público a ser combatido. A escravidão, apesar de abolida em 1888, ganharia outros traços e outras formas de preservar os seus mecanismos de violência institucionalizada. Outrossim, a criação de estigmas referendados pelas leis brasileiras contribuiu para reforçar os elementos de violência simbólica<sup>XXXVIII</sup> que permeiam na sociedade brasileira em torno da população afrodescendente.

Ainda nesse mesmo Decreto, encontramos no Capítulo III, Dos crimes contra a saúde pública parâmetros estabelecidos por lei que dariam base para o processo de criminalização das religiões de matrizes africanas. Em seus termos

Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de molestias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública.

Art. 158. Ministrare, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer forma preparada, substância de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o officio do denominado curandeiro<sup>XXXIX</sup>.

Referendadas por lei, as autoridades públicas utilizaram o poder do Estado para combater as manifestações culturais e identitárias afrodescendentes. Não é de se estranhar que a partir disso, houvesse o fortalecimento de um imaginário sobre a religiosidade afro-brasileira permeado entre o preconceito e a discriminação, seja a partir de uma cultura hegemonicamente cristã católica, seja a partir de políticas públicas marginalizantes e violentas. Expressões como “fascinar e subjugar a credulidade pública” ou até mesmo a proibição dos indivíduos praticantes dessa fé se valerem de recursos naturais para a elaboração de medicamentos, associaria práticas ancestrais ao crime de charlatanismo. Não se trata apenas de discriminação e preconceito, é uma evidência de participação oficial do Estado nas práticas de apagamento e de combate à cultura afro-brasileira.

TELES, P. R. A.

### Considerações finais

O processo de abolição da escravidão dos povos afrodescendentes no Brasil não foi concluído. Ainda que os corpos não possam mais ser explorados como propriedade legalmente constituída, a cultura, a identidade e o direito à memória desses grupos permanecem aprisionados por um imaginário excludente e discriminante que foi ao longo da nossa história, institucionalmente, fortalecido.

As lutas promovidas por esses grupos buscaram ao longo de gerações construir elementos e caminhos que resgatassem a memória e a história dos povos que foram escravizados no Brasil e dos seus descendentes. Com o intuito de reconstituir uma identidade ou identidades que foram atacadas ao longo de gerações, lideranças negras buscaram estabelecer mediante força de lei o Ensino de História dos povos africanos nos livros didáticos brasileiros.

Evidentemente que, essa luta soma-se a tantas outras que buscam há décadas intervir numa produção historiográfica que beneficiou uma representação idealizada de um Brasil europeizado nos trópicos e que destoa da realidade caracterizada pela presença da cultura afrodescendente. A visão hegemônica de uma classe dominante escravista buscou, através de políticas públicas, criminalizar, discriminar e estigmatizar a cultura dos indivíduos afrodescendentes e é, exatamente, através de novas políticas públicas que essas práticas anteriores devem ser combatidas.

Política de cotas, reconhecimento de territórios quilombolas, produção de uma historiografia afro-brasileira, ampliação de representantes negros no universo político e demais práticas que ampliem e fortaleçam a representatividade contribuiriam para estender o processo de abolição da escravidão cultural ainda existente em nosso país. O ensino de História sobre esse processo e sobre os povos africanos pode até não ser o principal instrumento para isso, mas certamente é um componente de um mecanismo de mudança muito maior.

### Notas

<sup>I</sup> Doutor em História Comparada pelo Programa de Pós-graduação em História Comparada (PPGHC) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ocupo o cargo de Professor do Nível Médio nas redes particulares e pública de ensino (2006 - ...), além de ter atuado no Nível Superior como Professor Substituto na Universidade Federal de Sergipe (2013-2014).

<sup>II</sup> A capoeira foi criminalizada pelo primeiro código penal republicano que estabelecia, através do Decreto 847 de 11 de outubro de 1890, Capítulo XIII, dos vadios e capoeiras. Art. 402. O candomblé foi perseguido a partir da Capítulo III, Dos crimes contra a saúde pública, Art. 157 e Art. 158. Brasil. Decreto-Lei 847, de 11 de outubro de 1890. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)> Acesso 10 jun 2022.

<sup>III</sup> BITTENCOURT, Circe. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil**. in: Karnal, Leandro (organizador). História na sala de aula: conceitos práticas e propostas. São Paulo: Contexto 2020. p. 185-203.

<sup>IV</sup> Peri, personagem da obra O Guarani do escritor José de Alencar e publicado pela primeira vez em formato de folhetim no Diário do Rio de Janeiro em 1857.

<sup>V</sup> Os intelectuais, artistas e acadêmicos mencionadas estiveram relacionados a produções e trabalhos que reforçaram a visão eurocêntrica e racista a respeito da sociedade brasileira. Tomemos como destaque os trabalhos de Modesto Brocos, A Redenção de Cam (1895), A evolução do povo brasileiro (1922) de Oliveira Vianna e Os Africanos no Brasil (1932) de Raymundo Nina Rodrigues.

<sup>VI</sup> NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury in: Les lieux de mémoire. I La République, Paris, Gallimard, 1984. p. 9. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>> Acesso 10 abril 2020.

<sup>VII</sup> CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

<sup>VIII</sup> GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE  
LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

- 
- <sup>IX</sup> GAGNEBIN, 2009, p.40.
- <sup>X</sup> “sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril”. TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Paris: Arlea, 1995. p.33.
- <sup>XI</sup> BENJAMIN, Walter. MÜLLER, Adalberto. SILVA-SELIGMANN, Márcio (org.) **Sobre o conceito de história**. São Paulo: Alameda, 2020. p. 25.
- <sup>XII</sup> Os autores citados e as suas obras se dedicaram de forma quase que pioneira a apresentar um país mestiço, fruto de um processo histórico responsável pela construção de uma sociedade marcada pela diversidade étnica. Obras como *Macunaíma* (1928) de Oswald de Andrade, *Os operários* (1933) de Tarsila do Amaral, *Casa Grande e Senzala* (1933) de Gilberto Freyre e *O Mulato* (1942) de Cândido Portinari compuseram essa interpretação.
- <sup>XIII</sup> 2020, p. 198.
- <sup>XIV</sup> ALMEIDA, Maria Regina Celestino. O lugar dos índios na história entre múltiplos usos do passado: reflexões sobre a cultura histórica e cultura política. in: ALMEIDA, Maria Regina Celestino. AZEVEDO, Cecília. GONTIJO, Rebeca. SOIHET, Rachel (organizadores). **Mitos, Projetos e Práticas políticas: Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p.
- <sup>XV</sup> 2009, p. 210.
- <sup>XVI</sup> MOREIRA, Vânia Maria Losada. Usos do passado: a Questão quilombola entre a História, a Memória e a Política. in: ALMEIDA, Maria Regina Celestino. AZEVEDO, Cecília. GONTIJO, Rebeca. SOIHET, Rachel (organizadores). **Mitos, Projetos e Práticas políticas: Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- <sup>XVII</sup> BRASIL. Artigo 68 da Constituição Federal – 1988. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, XX – 1988.
- <sup>XVIII</sup> ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Territórios das comunidades remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil: primeira configuração espacial**. Brasília: Edição do autor, 1999.
- <sup>XIX</sup> 2009, p. 237.
- <sup>XX</sup> ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Vitória: EDUFES, 2012.
- <sup>XXI</sup> HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- <sup>XXII</sup> BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 79.
- <sup>XXIII</sup> Consideramos o período referente ao processo de redemocratização os anos entre 1978 e 1988 por estarem relacionados a eventos que interferiram diretamente no encerramento da Ditadura Militar. Destacamos: as greves do ABC paulista (1978-1980), a Lei da Anistia (1979), o movimento Diretas-já (1983-1985), a eleição de Tancredo Neves (1985) e a promulgação da Constituição de 1988. Sobre esses eventos ver FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. in: DELGADO, Lucilia de Almeida. FERREIRA, Jorge (org.). **O Brasil Republicano: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2018. p. 27-67.
- <sup>XXIV</sup> 2020, p. 201.
- <sup>XXV</sup> Ver BITTENCOURT, Circe. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil**. in: Karnal, Leandro (organizador). *História na sala de aula: conceitos práticos e propostas*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 185-203.
- <sup>XXVI</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2021.
- <sup>XXVII</sup> EVARISTO, Conceição. **Narrativas de (Re)Existência**. in: PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2021. p.32.
- <sup>XXVIII</sup> EVARISTO. 2021. p.29.
- <sup>XXIX</sup> EVARISTO. 2021. p.26.
- <sup>XXX</sup> PEREIRA. 2021. p.51.
- <sup>XXXI</sup> PEREIRA. 2021. p.52.
- <sup>XXXII</sup> PEREIRA. 2021. p.59
- <sup>XXXIII</sup> PEREIRA. 2021. p.61.
- <sup>XXXIV</sup> ALBERTI, Verena. **Narrativas como evidência (História e Política)**. in: PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2021. p.173.
- <sup>XXXV</sup> ALBERTI, 2021. p. 181.
- <sup>XXXVI</sup> MARINS, Paulo César Garcez. **Nas matas com pose de reis: a representação de bandeirantes e a tradição da retratística monárquica européia**. Revista do LEB, n. 44, tev. 2007. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34563>> Acesso 26 ago 2022.
- <sup>XXXVII</sup> Decreto 847 de 11 de outubro de 1890, Capítulo XIII, dos vadios e capoeiras. Art. 402. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)> Acesso 10 jun 2022.

TELES, P. R. A.

---

<sup>xxxviii</sup> Utilizamos aqui o conceito de Violência simbólica definido por Pierre Bourdieu. Em suas palavras “o que chamo de violência simbólica ou dominação simbólica, isto é, formas de coerção que repousam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France (1989-92) São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p.282. Disponível em <<https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2018/03/267354862-Sobre-o-Estado-BOURDIEU-Pierre.pdf>> Acesso 27 jun 2022.

<sup>xxxix</sup> Decreto 847 de 11 de outubro de 1890, Capítulo III, Art. 157 e Art. 158 Dos crimes contra a Saúde Pública. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)> Acesso 10 jun 2022.

### Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. Narrativas como evidência (História e Política). in: PEREIRA, Amilcar Araújo (org.). **Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2021. p.173.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. O lugar dos índios na história entre múltiplos usos do passado: reflexões sobre a cultura histórica e cultura política. in: ALMEIDA, Maria Regina Celestino. AZEVEDO, Cecília. GONTIJO, Rebeca. SOIHET, Rachel (organizadores). **Mitos, Projetos e Práticas políticas: Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p.

ANDRADE, e os saberes do quilombo na escola. Vitória: EDUFES, 2012.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Territórios das comunidades remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil: primeira configuração espacial**. Brasília: Edição do autor, 1999.

BENJAMIN, Walter. MÜLLER, Adalberto. SILVA-SELIGMANN, Márcio (org.) **Sobre o conceito de história**. São Paulo: Alameda, 2020. p. 25.

BITTENCOURT, Circe. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil**. in: Karnal, Leandro (organizador). História na sala de aula: conceitos práticas e propostas. São Paulo: Contexto 2020. p. 185-203.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 79.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado. Cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p.282. Disponível em <<https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2018/03/267354862-Sobre-o-Estado-BOURDIEU-Pierre.pdf>> Acesso 27 jun 2022.

BRASIL. Artigo 68 da Constituição Federal – 1988. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, XX – 1988.

BRASIL. Decreto 847 de 11 de outubro de 1890, Capítulo III, Art. 157 e Art. 158 **Dos crimes contra a Saúde Pública**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)> Acesso 10 jun 2022.

INSURGÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE  
LUTA PELA CIDADANIA

TELES, P. R. A.

---

\_\_\_\_\_. Decreto 847 de 11 de outubro de 1890, Capítulo XIII, **Dos vadios e capoeiras**. Art. 402. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)> Acesso 10 jun 2022.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (Re)Existência. in: PEREIRA, Amilcar Araújo (org.). **Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2021. p.32.

FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. in: DELGADO, Lucilia de Almeida. FERREIRA, Jorge (org.). **O Brasil Republicano: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 27-67.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Usos do passado: a Questão quilombola entre a História, a Memória e a Política. in: ALMEIDA, Maria Regina Celestino. AZEVEDO, Cecília. GONTIJO, Rebeca. SOIHET, Rachel (organizadores). **Mitos, Projetos e Práticas políticas: Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury in: Les lieux de mémoire. I La République, Paris, Gallimard, 1984. p .9. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>> Acesso 10 abril 2020.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Paris: Arlea, 1995. p.33.