

## PREFÁCIO\*

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*).

No contexto brasileiro atual, observamos, sentimos e (muitos) lutamos contra o ataque às universidades públicas, à educação e à pesquisa. Também ficamos indignados ante a indústria das *fake news* e o quanto estão por trás dos atos pró-governo e pró-ditadura. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, tem sido alvo de críticas por esse mesmo movimento, que se apoia no que ele contraindica para uma existência *humana*: as falsas palavras. Seu livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987) foi escrito em 1968, durante o período em que esteve exilado no Chile, após ter tido o Plano Nacional de Educação cancelado e ter sido preso pela ditadura militar. Muito provavelmente, o capítulo no qual o trecho se encontra, sobre a “dialogicidade”, tem marcas de sua experiência, bem como a de tantos brasileiros, de perseguição e proibição da palavra.

Entre as palavras que têm sofrido perseguição nos últimos anos por movimentos como o denominado “Escola sem Partido”,<sup>1</sup> encontram-se as aulas dos professores, considerados doutrinadores que devem ser vigiados pelos alunos e suas famílias (ou pelos próprios colegas). Na mira desses movimentos, têm lugar especial os professores de história. Isso não é sem motivo. Seligmann-Silva (2003, p. 63) afirma: “A História assume diante da força que a *ars oblivionis* adquire — sobretudo como uma reação aos fatos extremos do nosso século — o caráter de um *tribunal*.” O autor refere-se principalmente ao *Shoah*, Holocausto judeu, em seu texto sobre a importância da memória, do testemunho, diante das ameaças do “fim da história”, “fim da temporalidade” de nossa época e da mentira que caracteriza as teses revisionistas e negacionistas.<sup>2</sup>

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.11-26

<sup>1</sup> Existem vários projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados que continuam tramitando, como o PL nº 7.180/2014, o PL nº 867/2015 e o PL nº 246/2019, com modificações em torno do mesmo tema. Felizmente, o Supremo Tribunal Federal (STF) já considerou inconstitucionais diversas leis municipais e estaduais nessa direção. A respeito do tema, ver: Fontes e Rocha (2019, p. 94-107).

Baseando-se em Walter Benjamin e Maurice Halbwachs, entre outros pensadores, Seligmann-Silva faz uma reflexão sobre a tarefa do historiador e a necessidade da reinvenção da historiografia, com a qual os autores deste livro com toda certeza se comprometem. Para ele, tanto Benjamin quanto Halbwachs rejeitam o preceito da representação (ou recuperação, termo tão usado hoje) total do passado e o modelo temporal linear característicos do historicismo, e consideram fundamental a relação entre memória e história. Em seu livro *A memória coletiva*, Halbwachs (1990, p. 59), ao discorrer sobre a interpenetração das duas, comenta: “[...] se o mundo da minha infância, tal como o encontro quando me recordo, coloca-se assim naturalmente no quadro que o estudo histórico desse passado próximo me permite reconstituir, é porque já levava a sua marca”. Em uma de suas famosas teses, no texto *Sobre o conceito da história*, Benjamin (1996, p. 224) enuncia: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.” Tal qual o narrador, o historiador é um sucateiro; não tem como alvo “recolher os grandes feitos”, mas o que é deixado de lado pelo discurso oficial como sendo insignificante, sem importância (Gagnebin, 2006).<sup>3</sup>

A historiografia — ou seja, a história como narração, disciplina ou gênero possuindo as suas regras, suas instituições e os seus procedimentos — não pode [...] substituir-se à memória coletiva nem criar uma tradição alternativa que possa ser partilhada. Mas a dignidade essencial da vocação histórica permanece, e o seu imperativo moral parece-me ter hoje em dia mais urgência do que nunca. No mundo que é o nosso não se trata mais de uma questão de decadência da memória coletiva e de declínio da consciência do passado, mas sim da violação brutal daquilo que a memória ainda pode conservar, da mentira deliberada pela deformação das fontes e dos arquivos, da invenção de passados recompostos e míticos a serviço de poderes tenebrosos. (YERUSHALMI, 1988, p. 19 apud SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 62-63)

---

<sup>2</sup> Acerca do debate e da gravidade de questões como essas, as entrevistas de Lorena Lopes da Costa — “Crises do verdadeiro e as potências do falso – partes I e II” —, concedidas a Natan Baptista na série *Crise & historicidade*, organizada pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos Teóricos (Niet) e pelo Laboratório de Estudos de Teoria da História e História da Historiografia (Lethis), são bastante elucidativas. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=4vjz31eSWqg&feature=youtu.be> e <https://www.youtube.com/watch?v=SHd9RnUaHyE>. Acesso em: 25 out. 2020.

<sup>3</sup> A propósito do texto *O narrador*, de Walter Benjamin (1996).

Tal é a responsabilidade do historiador, que pode ser estendida também ao professor de história ou a quem de alguma forma é dado rememorar em nome de um grupo ou instituição. Muitos dos autores da presente coletânea ocupam mais de uma posição dessas. Organizada por André Dionei Fonseca e Lorena Lopes da Costa, apresenta pistas, achados e novas pistas.

*Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia* é um esforço coletivo para repensar problemas concretos e teóricos, de alunos e professores, vivenciados no curso de História na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em Santarém, região do Baixo Amazonas, ou vivenciados outrora, por homens hoje mortos, mas dos quais convém não nos esquecermos. E como é Santarém? De acordo com dois dos autores do livro,

Santarém é um espaço onde passado e presente entrecruzam-se cotidianamente. São homens, mulheres e crianças das margens dos rios, os ribeirinhos e ribeirinhas, os remanescentes das comunidades quilombolas, filhos da terra, os migrantes e os imigrantes. Por um lado, há a vida dos pescadores, da cultura artesanal, e, por outro, os grandes hectares das plantações de soja, que nos despertam para a vigilância em prol da sustentabilidade na Amazônia. Uma cidade que vive as tradições temporais — círios, sairé e procissões — ao lado de um espaço que cede ambientes para outras representações dos chamados grandes centros urbanos, como grandes *shoms*. (Gustavo Pinto de Sousa).

Não é demais lembrar que Santarém é uma cidade estratégica para o agronegócio. Essa pressão sobre a floresta para o plantio de monocultura — uma herança colonial, sem dúvida — é vivenciada pelo Sr. Roberto da etnia Arapium, que nos relatou durante as aulas a pressão dos madeireiros sobre suas terras. (Gefferson Ramos Rodrigues).

O livro trata, então, de pessoas, temas, discussões de um Brasil que muitos de nós desconhecem, mas que concerne a todos, por preocupação consciente ou por (re)conhecimento histórico.

A Ufopa foi criada em 2009, durante o segundo mandato do ex-presidente Lula,

[e]m consonância com as políticas de governo da época, que procuraram garantir maior acesso a índios, pardos, negros e estudantes provenientes de escola pública, [...] resultado do aproveitamento dos antigos *campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural

da Amazônia (UFRA) —, com entrada especial para grupos menos favorecidos. [...] Os estudantes indígenas recebem bolsa-permanência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e auxílio adicional da Ufopa. (Gefferson Ramos Rodrigues).

E, de acordo com a pesquisa realizada por esse autor, o curso de História é um dos mais procurados pelos estudantes indígenas, que recebem bolsa-permanência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e auxílio adicional da Ufopa.

Assim, as realidades trazidas e problematizadas nesta obra, de muitas formas, dizem respeito a minorias — pessoas excluídas e marginalizadas — ou a pessoas *estrangeiras, outsiders*. Entre os alunos, muitos são indígenas, afrodescendentes, quilombolas, de comunidades ribeirinhas. Alguns professores/autores são da terra, outros vieram de fora, ou seja, são estrangeiros ali, deparando-se com uma realidade completamente diferente da que estavam acostumados em seus cursos de pós-graduação ou empregos prévios.

O livro não nos deixa esquecer desses outros que de muitas formas somos nós — no passado, no presente, no futuro. Importante uma obra que traz esses outros muitas vezes esquecidos, obra que sai do eixo São Paulo/Rio de Janeiro/Minas Gerais e adentra o (de)sertão amazônico.

Os relatos e as reflexões nos mostram detalhes de trabalhos docentes, de trabalhos historiográficos, de um passado, de políticas assertivas, de povos indígenas e africanos. Ailton Krenak nos fala da importância dos detalhes:

Lá nos Estados Unidos, a tentativa de contar uma história dos índios deu nisso, que é este livro muito bonito [Enterrem meu coração na curva do rio], mas se você olhar ele em detalhes, lendo ele em detalhes, você vai ver que ele não consegue tratar, em detalhe, do mais importante que uma obra dessas deveria deixar para as gerações futuras, para quem for buscar naquela leitura alguma compreensão das relações que moveram a formação dos Estados Unidos como nação, do desaparecimento daquela gente como povos dali, a responsabilidade dos Estados Unidos sobre o que aconteceu e o que sobrou no presente, o que nós temos no presente, sobre essa herança de lutas, de conflitos, de expropriação, de roubo que foi feito sobre o território daquele povo. Que tipo de consequência a História registra para aquele tipo de relação que foi estabelecido naquele período de 1600, 1720 até 1860 que é quando os Estados Unidos já é definitivamente uma nação com tudo definido pra ser uma potência no mundo, potência poderosa, e os Índios estavam definitivamente banidos da página da História? (Krenak, 2012, p. 117).

Nos detalhes do trabalho docente, a marca da resistência, do esforço de institutos nas universidades para garantir o acesso e conter a evasão, e de professores para conseguir a permanência, em especial nos cursos de licenciatura.<sup>4</sup> Trata-se, então, de um importante material para se repensarem as práticas na licenciatura, especificamente em história.

O livro divide-se em três partes, que parecem se afunilar, em um predomínio de questões políticas, em seguida questões pedagógicas e, por fim, questões conceituais, em uma espécie de movimento de *zoom*, das políticas nacionais às regionais e locais, às discussões em sala de aula. Mas essas dimensões se interpenetram o tempo todo nos textos.

Na primeira parte — “Política e formação docente” —, três artigos tematizam as consequências diretas e as influências da política nacional, universitária e de formação de professores para o curso de História, para os alunos e, especificamente, para os estudantes indígenas.

O primeiro artigo — “O ensino de história do Brasil republicano em um contexto de crise” —, de André Dionei Fonseca, inicia-se com um breve e acurado comentário sobre a situação política brasileira de “descompromisso com a democracia”, uma crise que se delineou a partir de 2015 e “proporcionou um ambiente de reflexão e problematização extremamente fecundo” para sua prática docente. O autor denuncia a proletarianização e a simplificação do trabalho do professor como “atividade técnico-burocrática” e fala da importância desse agente como “intelectual reflexivo” (Giroux) para uma “educação transformadora” (Freire), que reconhece as manobras neoliberais para o responsabilizarem pelo insucesso do ensino público. Esse profissional, que tem sido orientado a seguir o modelo das competências, de tendência adaptativa, deveria ajudar os estudantes a acreditarem e a participarem na luta pela superação das injustiças de toda ordem. Seguindo essa concepção e na contramão da tormenta de nosso cenário político, econômico e social, ele elenca no texto os principais fatores levados em conta na disciplina História do Brasil Republicano, ministrada entre 2014 e 2018 na Ufopa, aqui resumidos: a extrema desigualdade social; o desemprego estrutural e a precarização do trabalho; os graves dilemas socioambientais; as formas persistentes de autoritarismo; a dificuldade de consolidação de um regime democrático; a criminalização dos movimentos sociais; o ataque às populações indígenas; a dificuldade de inclusão social da população negra; a homofobia, os estereótipos e os preconceitos de gênero; a corrupção e sua instrumentalização pelas forças reacionárias; a usurpação do poder público pelas vertentes religiosas; as consequências das políticas neoliberais no ordenamento po-

---

<sup>4</sup> A esse respeito, ver: Amorim (2019, p. 63-80).

lítico, econômico e social do país. Seu esforço era fazer com que acadêmicos e acadêmicas compreendessem cada fator de problematização em sua dimensão histórica e que seus futuros alunos dos Ensinos Fundamental e Médio pudessem se reconhecer como protagonistas de uma batalha. Isso não sem problemas: carga horária insuficiente, para dar conta do programa; dificuldade dos estudantes em relação à leitura dos textos da bibliografia do curso e de jornais e *sítes* noticiosos, para se manterem informados sobre o mundo à sua volta. Transcrevo aqui algumas linhas de suas considerações finais: “Tanto ensinei, mas muito mais aprendi com um público que, em sua diversidade social, de gênero, de etnia e raça, sentia nos ombros, tal como na formulação de Henry Rousso (2016, p. 301), o fardo de um ‘passado presente demais’.”

“Avaliação formativa: experiências na formação em história”, o segundo texto da primeira parte, de Douglas Mota Xavier de Lima, traz uma reflexão sobre a transformação em sua prática de professor das disciplinas História Antiga, História Medieval e História Moderna, desde 2014. Ele relata a adoção inicial de aulas expositivas, discussões historiográficas e avaliações escritas centradas em conteúdos factuais/conceituais. No entanto, percebe, após os primeiros semestres, que os métodos utilizados não resultaram em melhor aprendizagem, nem estavam contribuindo significativamente para a formação profissional dos alunos como professores. Ao invés disso, notava problemas comuns do ambiente da sala de aula em qualquer nível de ensino: desinteresse, falta de leitura, dificuldade na compreensão dos textos etc. O autor destaca a importância da formação inicial nos cursos de licenciatura em história como um momento crucial de mobilização de saberes históricos e pedagógicos, além de ser um momento de estruturação da identidade pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, problematiza o modelo de formação docente comum no Brasil (disciplinas obrigatórias da área específica nos três primeiros anos e disciplinas pedagógicas obrigatórias no último ano), que leva a uma “dicotomia entre conhecimentos específicos da disciplina e conhecimentos pedagógicos, entre preparação para o ensino e preparação para a pesquisa, e entre conhecimentos teóricos e prática”, trazendo em seu bojo outras dicotomias, como a separação entre a cultura histórica e a didática da história, entre o bacharelado e a licenciatura. Tece críticas à “cultura de avaliação”, presente não só no campo educacional, mas em todas as atividades sociais, aos modelos de avaliação classificatória, à ênfase no processo de ensino em detrimento da aprendizagem, por parte da docência universitária. E relata mudanças que conseguiu implementar em seus cursos: estes passaram a se estruturar em torno de eixos transversais; as aulas passaram a enfatizar os alunos, a documentação de diferentes tipologias e a in-

corporação de elementos práticos e do universo profissional; o próprio espaço físico da aula se alterou; diversificaram-se as formas de avaliar, explorando-se a oralidade, a escrita e a prática; foram pensadas práticas mais colaborativas e de superação da reprodução do conhecimento; procedimentos metodológicos diversificados foram utilizados (construção de mapas conceituais, diários reflexivos, livros didáticos de diferentes décadas, revistas, músicas, textos literários, histórias em quadrinhos e filmes, jogos didáticos, peças de teatro grego e mostras de história medieval). Em suma, trata-se de um relato de superação de práticas tradicionais em prol de vivências mais significativas, que indica a preocupação com a formação de professores.

O terceiro texto dessa parte tematiza a “Política de ações afirmativas e os estudantes indígenas do Instituto de Ciências da Educação (Iced): vivências e desafios nos 10 anos da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)”. De autoria de Wania Alexandrino Viana e Elenise Pinto de Arruda, membros da Comissão Setorial de Acompanhamento das Ações Afirmativas do Instituto de Ciências da Educação (Iced/Ufopa), o trabalho se inicia apresentando a palavra conexão como o conceito que sintetiza as ações da Ufopa nesses 10 anos. Nas palavras das autoras, trata-se de um “espaço compósito e diverso, sobretudo do ponto de vista da diversidade cultural, linguística e étnica”, que abrange 20 municípios e localiza-se em uma área de aproximadamente 15.848 habitantes indígenas, 21 terras indígenas com 28 etnias presentes. Elas procuram refletir sobre a relação da Ufopa com os povos indígenas da região, a partir da análise das políticas afirmativas desenvolvidas na instituição e dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas na vida acadêmica, mais especificamente os discentes matriculados no curso de Licenciatura em História. Afirmam que o ensino institucionalizado no Brasil, para as populações indígenas, esteve ancorado em um projeto excludente e de negação de suas existências culturais, e que a Constituição de 1988 é considerada um marco para a mudança de conduta do Estado. As políticas de ações afirmativas anunciadas a partir de 2000 norteiam-se por quatro argumentos centrais: justiça compensatória; promoção do pluralismo; justiça distributiva; e fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo favorecido. Para que essas políticas se efetivem, segundo as autoras, é necessária uma interpretação histórica daquelas implementadas desde 1500 (de escravização, extermínio e negação da pluralidade). A promoção do pluralismo (diversidade étnica e cultural) no século XX decorre do processo de ação política dos indígenas e abertura política. Já a justiça distributiva implica a promoção de igualdade de oportunidades e a garantia de direitos para uma sociedade justa. Torna-se necessária a construção de estratégias para a valorização étnica, acesso

a direitos e posituação do indígena como sujeito politicamente atuante. O artigo traz também a história das políticas de ações afirmativas na Ufopa, desde 2010, quando ocorre o primeiro Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), com critérios avaliativos específicos, anterior à implementação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece a obrigatoriedade de reserva de no mínimo 50% das vagas nas universidades para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência (PCDs), passando pela criação da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e, dentro de sua estrutura, da Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), uma demanda dos estudantes indígenas. Atualmente, a DAA tem como atribuição o fortalecimento de ações afirmativas para estudantes indígenas e quilombolas e a implementação de programas e projetos que visem ao acesso, à permanência dos estudantes dos diversos cursos e ao combate ao racismo e ao preconceito. Nesse sentido, os problemas e as reivindicações apontados pelos estudantes indígenas durante o I Encontro de Ações Afirmativas do Iced, em 2018, são mostrados como questões que implicam diretamente a formação e a prática docente, assim como a necessidade de se encontrarem alternativas metodológicas que contemplem a diversidade e a inclusão. Isso se torna mais contundente diante das atitudes que vêm sendo tomadas pelo governo Bolsonaro, que ameaçam a permanência das políticas afirmativas.

A segunda parte do livro — “Experiências de ensino de história” — traz cinco artigos, que apresentam diferentes facetas das transformações das práticas de docentes do curso de História da Ufopa, em função das especificidades regionais, locais, do corpo discente.

Em “A história regional e o Baixo Amazonas: reflexões sobre ensino e pesquisa”, Vanice Siqueira de Melo conta sua experiência como professora da disciplina História da Amazônia I, a partir de suas reflexões historiográficas sobre a região do Baixo Amazonas, destacando a relevância de estudos que analisem a dimensão histórica do espaço. Nas pesquisas realizadas pela autora sobre a Amazônia colonial, desde a iniciação científica, durante seu Bacharelado e Licenciatura em História na Universidade Federal do Pará (UFPA), analisando conflitos entre os luso-americanos e os grupos indígenas nas capitânicas do Maranhão e do Piauí, ela dialoga com ideias como as de “espaço geográfico”, “território”, “territorialidade” e “paisagem”, analisando as representações feitas em relatos de soldados, religiosos e autoridades a respeito do espaço das capitânicas e como essas representações se relacionam com o povoamento luso-americano e os referidos conflitos. Somado a essa experiência de pesquisa, o planejamento para docência em uma universidade localizada no oeste do Pará gerou a refle-



xão sobre a importância de um curso planejado em perspectiva local e regional, abrangendo não só a Amazônia como um todo, mas a ocupação do que hoje corresponde ao Baixo Amazonas, uma área afastada dos centros de poder, de modo a historicizar a construção desse espaço vivenciado pelos alunos, em uma concepção de formação de sujeitos ativos e críticos. Nesse sentido, a autora menciona em seu texto a organização das missões e a construção das fortalezas como exemplos de mecanismos de dominação do espaço pelo reino português, que eram, ao mesmo tempo, novas formas de organização do espaço, juntamente com as mudanças ocasionadas pelas tropas que percorriam os rios da região, pela fundação de vilas nas margens desses mesmos rios, pelas relações interétnicas, por atividades ligadas à agricultura, às salinas e ao pesqueiro, que geravam expedições, asseguravam a defesa da conquista, o abastecimento de mercadorias, a circulação de pessoas e o domínio sobre a mão de obra indígena. Ao estudar as transformações históricas dos espaços local e regional, os alunos compreendem, segundo a autora, que são sujeitos históricos.

Gustavo Pinto de Sousa inicia seu artigo, “O ‘lugar’ da história da África e das africanidades no curso de história da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): entrecruzamentos e sensibilidades”, com uma reflexão do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos sobre a necessidade de superação do “pensamento abissal”, o qual ordena os saberes e produz uma normatização entre as sociedades modernas (como *locus* de excelência do acadêmico, do científico e do cultural) e os territórios coloniais (como *locus* do excêntrico e do folclórico). O texto traz uma análise da condução do projeto político-pedagógico do curso de História e das discussões das ementas das disciplinas História da África e História das Africanidades, que o autor lecionou entre 2014 e 2018, para o que ele caracteriza como um “horizonte pós-abissal”: que combata a favor de uma história das sensibilidades e das identidades, não hierárquica. Trabalho fundamental de disciplinas inclusivas e dialógicas, em especial no atual momento histórico, em que se torna desafiante a pedagogia de autonomia do conhecimento, como propôs Paulo Freire, em face dos setores racistas e conservadores da sociedade brasileira. Citando a aprovação da Lei nº 10.639/2003 pelo ex-presidente Lula, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, e da Lei nº 11.645/2009 pela ex-presidente Dilma Rousseff, que altera a primeira e inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nos currículos escolares, o autor menciona que, para os estudantes indígenas (e também quilombolas), o processo de entrar na Ufopa representa uma mudança tanto em suas vidas quanto na vida de suas famílias, o que o fez repensar sua prática docente.

Seus relatos de sala de aula apontam para dificuldades, tais como o bilinguismo dos alunos indígenas e certa insegurança em relação à língua portuguesa, e a distância entre o saber de um professor formado nas universidades do Sudeste e os novos atores na cidade de Santarém. Mas apontam também para possibilidades: as comparações entre o processo de assimilação e violência simbólica por que passa(ra)m africanos e indígenas, diante do branco europeu, entre as atrocidades do período colonial africano e o cotidiano dos estudantes indígenas; a emergência de uma história das sensibilidades. Com a consideração de que a aprovação da Lei nº 10.639/2003, antes de ser uma vitória política, fora uma conquista do Movimento Negro Unificado (MNU), que, desde a década de 1980, lutava por outra narrativa dos africanos(as) e afro-brasileiros(as), o autor aponta para as transformações ocorridas nas universidades brasileiras, também a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais: consolidação de campos de pesquisa, ensino e extensão, que habilitem os professores para uma nova forma de ensinar a história das Áfricas; surgimento de novos concursos docentes para essas disciplinas; valorização do componente dentro dos currículos. Relata como as disciplinas são organizadas, os principais autores e os recursos utilizados para que uma história da África feita por africanos e africanas, e demais pesquisadores e pesquisadoras sensíveis às particularidades das múltiplas historicidades daquele continente, seja contada.

O terceiro artigo dessa parte, intitulado “Passos e descompassos entre o saber acadêmico e o saber escolar: as experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)”, de autoria de Diego Marinho de Gois e Lademé Correia de Sousa, também faz uma crítica à hierarquização dos saberes, mas dessa vez entre saberes acadêmicos e saberes escolares. Ambos, professores das disciplinas Metodologias do Ensino de História e Estágios Supervisionados em História, consideram a importância da cultura própria da escola, cujos saberes são constituídos por inúmeras fontes, não só pelos conhecimentos acadêmicos ou científicos, e que, dessa forma, a contribuição da universidade para a escola precisa ser redimensionada. Em seu texto, fazem um relato detalhado sobre a relação estabelecida com três escolas da rede pública de ensino de Santarém, entre 2013 e 2017, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História). Esse projeto aconteceu em dois momentos. No primeiro (de 2013 a 2014), promoveu-se uma atividade que envolveu a produção de conhecimento histórico no contexto escolar por meio do trabalho com a história da cidade, que não ocupa lugar privilegiado nos livros didáticos de história. Os autores expõem a repercussão da história local a partir

da década de 1950, na França, e sua transformação, nas últimas décadas, em importante “recurso didático”, na construção das identidades sociais e dos sentimentos de pertencimento. Além de colaborar para o preenchimento da lacuna relativa à insuficiência de materiais pedagógicos sobre história regional ou local, esses propiciam um deslocamento de hierarquias entre o macro e o micro, complementando o estudo em nível nacional. Nesse sentido, foram produzidos pelos alunos das três escolas públicas, juntamente com os estudantes de graduação, com o acompanhamento dos professores supervisores e coordenadores do projeto, jornais com histórias locais, o que envolveu pesquisa sobre a história dos nomes das ruas e dos bairros onde se encontravam, pesquisa em documentos e arquivos locais e entrevistas com pessoas idosas da comunidade, seguindo a via da história oral. O segundo momento do Pibid-História (de 2015 a 2017) contemplou ações na perspectiva da educação histórica, conforme propõe o autor alemão Jörn Rüsen, segundo o qual o estudo da história deve estar voltado para a construção da “consciência histórica”. Essas ações descritas pelos autores envolveram temáticas voltadas para os desafios enfrentados pela realidade amazônica, ligados principalmente a: diversidade cultural, educação patrimonial, história oral, culturas afro-brasileira e indígena. O plano de trabalho abrangeu uma reflexão sobre as religiões de matrizes africanas na sala de aula e a produção de videodocumentários sobre a temática, com entrevistas com professores de história, pedagogos, diretores e pais de santos do candomblé. Com relação à temática indígena, foram realizadas rodas de conversa com estudantes indígenas do curso de Licenciatura da Ufopa, oriundos de diversas aldeias da região, convidados a falar sobre as experiências de vida nas aldeias com os alunos das escolas. Há ainda no texto relatos de outros trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto, envolvendo as escolas, com foco na educação patrimonial, e junto aos estudantes das licenciaturas e aos professores da rede pública, com a criação de um grupo de estudos para discussões sobre didática da história e sobre preconceitos e desafios enfrentados em sala de aula, envolvendo questões como: política, gênero, sexualidade, religiões afro-brasileiras e indígenas.

Em “Reflexões sobre ensino e pesquisa em história indígena no Pará e em Minas Gerais”, Gefferson Ramos Rodrigues faz um relato de sua experiência de docência da disciplina História Indígena e do Indigenismo, nos anos 2017 e 2018, no curso de História da Ufopa, enquanto reflete sobre possíveis semelhanças entre a realidade vivida pelos índios no Pará e em Minas Gerais, onde ele havia lecionado e realizado parte de sua formação. Em seu trabalho de dissertação, estudou uma série de levantes ocorridos no sertão do rio São Francisco em Minas Gerais ao longo do ano 1736, que contaram com a participação

das elites locais, mas também de escravos, libertos, mestiços, homens livres pobres e indígenas, que tiveram atuação fundamental, tendo sido uma das principais forças dos rebeldes para enfrentar as tropas da Coroa. Durante as pesquisas, perguntou-se o que havia levado os indígenas a lutar ao lado de grandes proprietários e se deparou com a existência da Missão do Sr. João do Riacho do Itacarambi, criada em 1728 e que deu origem à atual cidade de São João das Missões, no norte de Minas Gerais. Ele comenta que também Santarém, no oeste do Pará, tem sua origem relacionada com o estabelecimento de uma missão, a Missão dos Tapajós. Prosseguindo com a pergunta sobre a participação conjunta de escravos, índios e homens livres pobres não apenas nas contestações do sertão, no doutorado ele analisa a participação significativa de índios na “Guerra dos Mascates”, em 1710-1711, a conspiração escrava em Minas Gerais, em 1719, e a revolta dos soldados na Bahia, em 1728. O autor faz observações curiosas, como a de que Minas abrigou o maior número de escravos africanos na colônia, enquanto o Pará contou com um contingente expressivo de população indígena, e, atualmente, é o campo da história indígena um dos profícuos campos de estudo na historiografia mineira, enquanto um dos temas mais estudados entre os historiadores do Pará é justamente o da escravidão africana. Outra observação é de que a escravidão indígena era vista como tema de estudos antropológicos e sociológicos; apenas na América espanhola, onde ela foi mais decisiva, sempre foi assunto caro aos historiadores. Para o autor, a história indígena é tema interdisciplinar, e a etno-história surge como campo privilegiado de análise. Outros paralelos são estabelecidos por ele, como semelhanças entre o sertão do São Francisco e o (de)sertão amazônico, ambos habitados por povos indígenas, usados como mão de obra. Destacou a presença das missões na história indigenista, uma vez que, após a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, não houve mais opositores, quando se tratava de escravizar os índios e avançar sobre suas terras. O autor relaciona a oportunidade de trabalhar com alunos indígenas com as reflexões sobre suas atividades de pesquisa e as aproximações que conseguiu tecer.

No último texto da segunda parte, “A história econômica da Amazônia oitocentista em sala de aula: um proveitoso percurso de análise e ensino”, Luiz Carlos Laurindo Junior aponta que o debate sobre a economia da Amazônia no século XIX está presente nos cursos de graduação em História das instituições da região, especificamente nas disciplinas relacionadas com a História da Amazônia, ministrada por ele. Duas obras clássicas e uma mais recente citadas por ele lançam as bases para o entendimento de vários aspectos ligados à economia amazônica nos séculos XVIII e XIX, entre eles a proeminência do cacau na pri-

meira metade do século XIX e da borracha na segunda. Em sua opinião, os trabalhos trazem importantes aspectos políticos e econômicos envolvidos, mas há uma ausência marcante neles, o capitalismo, o que limita a compreensão de questões relacionadas com a manutenção da escravidão negra de origem africana. O autor propõe outro percurso para a análise da economia da região no século XIX, no trabalho com a licenciatura em história e transposto para o ensino básico. Segundo ele, esse percurso pode suprir algumas lacunas sobre o tema e fomentar proveitoso diálogo entre passado e presente, e entendimento das especificidades da inserção da Amazônia no sistema capitalista do século XIX e de sua participação no redimensionamento do capitalismo do século XX. A medida adotada pelo Império brasileiro, de abertura do rio Amazonas à navegação a vapor (1852) e à navegação internacional (1867), foi uma revolução no âmbito da circulação e da comercialização, favorecendo em especial as *commodities* que dominaram a pauta de exportações da província do Pará no século XIX: o cacau (cuja exportação era dominada pela França) e a borracha (dominada pela Grã-Bretanha e pelos Estados Unidos). A releitura que vê a inserção da Amazônia oitocentista no âmago do sistema capitalista permite a análise de relações de trabalho, ligadas aos modos de produção, como a chegada massiva à região de migrantes oriundos do Nordeste e a continuidade da escravidão negra, o que é aparentemente incompatível com o desenvolvimento da economia mundial capitalista. Os variados fatores de ordem econômica, cultural, política e ambiental influenciaram, segundo o autor, a opção pelo investimento em determinada atividade econômica, o tempo a ser nela despendido e a força de trabalho a ser empregada, e as atividades foram “travejadas, direta e indiretamente, pelo capitalismo”.

A terceira e última parte do livro — “Reflexões teóricas na sala de aula” — traz dois artigos da área de teoria da história, que problematizam o trabalho teórico, conceitual, ético, filosófico, historiográfico em salas de aula do curso de História e, ao mesmo tempo, apontam caminhos, vislumbram possibilidades.

O texto de Augusto B. de Carvalho Dias Leite e Erick Araujo, “A pergunta sobre o ‘nós’”, partindo de trechos de Goethe e Nietzsche, que têm em comum uma reflexão sobre a inutilidade do conhecimento e da história, que não servem à vida, chega à práxis docente e ao difícil trabalho com textos e conceitos em sala de aula, bem como ao difícil trabalho do historiador (que deve ser ensinado aos alunos e às alunas). Tomam como material de problematização uma disciplina ministrada no curso de História da Ufopa, cujo objetivo fora apresentar Friedrich Nietzsche e outros autores com ele conectados: Mar-

tin Heidegger, Walter Benjamin, Lima Barreto e Michel Foucault. Como esses autores leram Nietzsche? Como os autores se leem? Como “nós” — professores e alunos — lemos os autores? O “nós” — usado entre aspas, tal como o fez Foucault — também é problematizado: como o construímos em sala de aula? Segundo os autores, não há um “nós” anterior ao encontro, ao trabalho docente/discente. E como fazer isso em um curso de caráter mais abstrato? Na esteira de Nietzsche, é colocado em relevo o vínculo recíproco entre abstrações e a “concretude das existências”, em um processo de “ruminação intelectual”. Eles se afastam de um método como o da escrita de um “clássico”, como descrito por Lima Barreto em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, na direção de uma possibilidade de aproximação de autores singulares e distantes geográfica e temporalmente, de sua “tradução”, compreensão, “atualização dos conceitos” em processos coletivos. O caminho indicado é o da criação de condições de possibilidade para um “nós”, evitando-se os clichês que homogeneizam, o que é visto como uma das tarefas do historiador. Sua visão de pesquisa histórica incide em não negar o passado, mas confrontá-lo; não esquecer a herança, esmagar ou exacerbar as diferenças — também no trabalho da docência. Ambos compromissos acima de tudo ético-políticos, talvez com a mesma pergunta essencial.

O segundo artigo dessa parte, último do livro, “Piranhas que bebem sangue: tragédia grega e *permanência* em nossos sertões”, de Lorena Lopes da Costa, parece responder a um questionamento feito no texto imediatamente anterior: “Como fazer funcionar, como conectar os problemas e os conceitos de autores tão díspares, tão distantes geográfica e temporalmente, aos problemas que podem ou poderão ser ditos ‘nossos?’”. A autora do texto, na condição de professora na mesma instituição, ofereceu em 2017 uma disciplina optativa para o curso de História sobre a *Oresteia*, trilogia de Ésquilo, do século VI a.C., contando a maldição da família dos Atridas, a morte de Agamêmnon e o ciclo de vinganças que se seguem, já cantadas por Homero na *Iliada*. Ao apresentar aos leitores o acontecimento do espetáculo teatral na pólis grega, as características e a função da tragédia e as diferenças em relação à poesia épica, as mudanças em relação ao personagem, que agora encena usando uma máscara, a autora também fala das transformações na relação estabelecida com o passado, a tradição, a pólis e, no limite, com o outro e consigo mesmo. E, em relação ao tema da trilogia, a questão da forma de se fazer vingança e justiça, de como resolvemos nossas pendências com o passado, a ênfase foi posta na figura das Erínias, entidades míticas que atuam em bando e têm sede de morte humana, aparecendo nas sucessivas mortes e nos episódios violentos e vingativos e, por fim, transformando-se, na última peça, nas Eumênides, dando lugar à razão penal. Após a

leitura e a abordagem das peças, a professora pediu aos alunos que investigassem e trouxessem para a aula fontes que, de alguma forma, respondessem à questão: “As Erínias pertencem ao passado?”. Se o objetivo era conhecer a *Oresteia* como fonte histórica, seria importante explorar nela e dela todo o material que permitisse pensar a vingança e a justiça no mundo grego, estabelecendo como hipótese que “a vingança punitiva seria uma espécie de permanência da justiça em distintos tempos e sociedades”. Assim, a professora apresentou aos alunos um documento do final do século XIX da Hemeroteca Pública do Estado de Minas Gerais que contava o assassinato de um jagunço na cidade mineira de São Francisco, em 1896, a mutilação de seu corpo por piranhas e assassinatos seguintes, como forma de vingança. Os alunos levaram 45 documentos escritos e orais sobre vingança e justiça de vários estados do Norte e do Nordeste, desde uma carta datada de 1439 até um depoimento verbal (áudio do WhatsApp), alguns dos quais encontrados no Centro de Documentação Histórica do Baixo Amazonas (CDHBA). Nesses exercícios do curso, os alunos poderiam perceber alguns dos sentidos da história e de sua relação com o passado, da impossibilidade de libertação total desse passado, da atualidade das peças de Ésquilo, da vingança e sua “permanência na história dos homens”.

O que dizer, ao fim? A quem? Aos autores/leitores? Enfim, de sua existência que se fez mais humana, ao pronunciar *esse* mundo que também é *nosso*, este livro — mundo pronunciado — voltará problematizado, a exigir de nós todos novo *pronunciar*.

*Elizabeth dos Santos Braga*

Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo

Inverno de 2020

## Referências

AMORIM, Marina Alves. Entre a opção pela licenciatura e a permanência na profissão docente: reflexões com base em uma pesquisa com egressos do curso de história da UFMG. In: DE LAS CASAS, Estevam Barbosa; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana (org.). *UFMG pesquisa egressos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019, p. 63-80.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre lite-*

ratura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Obras escolhidas, v. 1).

FONTES, Edilza; ROCHA, Davison. Escola sem Partido e o ensino de história no tempo presente. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 24, p. 94-107, set./dez. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. *In*: GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória histórica. *In*: HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

KRENAK, Ailton. História indígena e o eterno retorno do encontro. *In*: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de história do Pibid/FaE/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. *In*: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.