



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTORIA
CAMPUS DE ARAGUAÍNA

LUZIANE LAURINDO DOS SANTOS

“DO CHÃO DO QUILOMBO” ILHA SÃO VICENTE -TO:
UMA PRÁTICA EXTRAMUROS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Araguaína

2022

LUZIANE LAURINDO DOS SANTOS

**“DO CHÃO DO QUILOMBO” ILHA SÃO VICENTE – TO: UMA PRÁTICA
EXTRAMUROS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Texto apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestra em História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Martha Victor Vieira.

Araguaína
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237d Santos, Luziane Laurindo dos .
Do chão do quilombo Ilha são Vicente-TO : Uma prática extramuros para o ensino de história . / Luziane Laurindo dos Santos. – Araguaína, TO, 2022.
103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2022.
Orientador: Martha Victor Vieira

1. Ensino de história . 2. História local . 3. Quilombo . 4. Decolonialidade. I.
Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUZIANE LAURINDO DOS SANTOS

**“DO CHÃO DO QUILOMBO” ILHA SÃO VICENTE – TO: UMA PRÁTICA
EXTRAMUROS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Texto apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestra em História.

Data de aprovação: Araguaína (TO), ____ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Martha Victor Vieira
Orientadora

Profa. Dra. Karla Leandro Rascke
Examinador Externo

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior
Examinador Interno

Enquanto o eco dos tambores ecoa nos ares correndo na mata a dentro eu vou fundar Palmares... Eu sou Fátima Barros, sou liderança quilombola... peço licença aos meus antepassados, aos meus ancestrais para falar em nome da luta... essa é uma luta de muitas gerações, de muitos povos, aqueles que atravessaram o mar e daqueles que não morreram, daqueles que voltaram em nós e que depois da gente voltaram em outros guerreiros... Nós somos povo banto, nós não morremos, nós sempre voltaremos... nós somos os guerreiros de Zumbi e Dandara... nós somos a força do quilombo... nós somos o tom da terra...

À Fatima Barros (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) por proporcionar uma formação tão grandiosa aos professores e professoras da educação básica. Reconhecendo, valorizando, instigando a reflexão e análise das práticas em ensino de história desenvolvidas em sala de aula e extramuros incluindo outros saberes e fazeres. Estamos vivendo tempos difíceis, onde há a negação da ciência. Resistir é um ato político!

Nesse contexto, a resistência se fortalece com leitura, pesquisa, diálogo e parcerias entre pares. Nessa caminhada, fomos impactados com a Covid-19 e acolhidos pelos professores e professoras do ProfHistória, campus de Araguaína, que se desdobraram para não deixarem cair a qualidade do ensino nos envolveram com leitura, conhecimento, afeto, cuidado e escuta ativa às particularidades de cada um. Vocês foram/são gigantes!!! Gratidão!!! Aqui, destaco a minha orientadora Profa. Dra. Martha Victor Vieira pela partilha e pelos ensinamentos durante a construção desta dissertação.

Essa formação foi espaço de reencontros e encontros. Aos reencontros Eldanãí Negreiros da Silva foi possível um abraço demorado cheio de afeto e saudades. Aos encontros, Alberto Luís Ferreira da Silva, Fábio Junho da Conceição, Gefferson Farias do Nascimento, Leiliane Borges Farias, Luana Maia da Silva, Maycon Silva de Oliveira, Phabiana Gama Teles Coelho, Wesley de Oliveira Almeida e José Carlos Silva — quem, carinhosamente, me chama de Luzz — meus sinceros agradecimentos. Conhecer e reencontrar pares é sempre um grande aprendizado!

Agradeço à base de todo esse processo: Deus e minha família. Gratidão à rede de apoio familiar que se formou para que eu pudesse concluir esse mestrado. A minha mãe, Jovenília Pereira Laurindo, que nunca mediu esforços para oportunizar Educação aos seus filhos e filhas, neto e neta e recentemente seu bisneto. Ao meu irmão Prof. Dr. Luciano Laurindo dos Santos pelo cuidado e incentivo de sempre, à minha sobrinha Waléria Esteffany Laurindo Pereira, cientista em computação, pela empatia às minhas limitações com a tecnologia. Essa conquista é nossa!!!

Agradeço os meus colegas professores e professoras da Escola Estadual Denise Gomide Amui que acreditaram na proposta do projeto *Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente* e incluíram a temática nas suas respectivas disciplinas, adaptando superando as adversidades no cotidiano escolar. Gratidão pelo esforço! Pela credibilidade! Educação é uma construção/desconstrução/valorização/revalorização coletiva!

Obrigado a todos, todas e todas! Em especial quero agradecer a Prof^ª. Esp. Suzeley Fernandes Moreira Rezende, Prof^ª Esp. Cristiane Brito de Sousa e Prof^º Dr. Danilo Henrique da Matta pela generosidade, incentivo, partilha de conhecimento e segurança. Foi uma experiência incrível construída ao lado de todos e com todos!

Gratidão aos meus amigos e amigas, colegas e pares que se alegram com minhas conquistas e celebram cada uma delas. Não poderia deixar de agradecer aos meus alunos e alunas. Contribuir/proporcionar novas experiências a vocês nos alegram e nos permite sonhar com uma educação mais inclusiva e afetuosa.

A prática de ensino de história analisada nesta dissertação é fruto de um trabalho coletivo. Gratidão à Escola Estadual Denise Gomide Amui, ao Colégio Militar do Estado do Tocantins Profa. Antonina Milhomem e Escola Evangélica Daniel Berg por aceitarem o desafio de desenvolvermos um trabalho coletivo, interdisciplinar e com foco na História Local. Agradeço às demais escolas públicas da cidade de Araguatins/TO pelo espaço de escuta à apresentação da proposta do projeto (prática de ensino de história); o diálogo é sempre um aprendizado. Agradeço ao Quilombo Ilha São Vicente, em especial à Fátima Barros (*in memoriam*) pela parceria, generosidade e partilha de conhecimento em todas as etapas deste trabalho. Doces memórias! Fátima presente! Fátima semente!

RESUMO

A dissertação tem como tema o ensino do componente curricular de história fora do espaço escolar como estratégia para potencializar e valorizar a história local, dar visibilidade à comunidade quilombola e propiciar, assim, a aprendizagem da história local. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aporte na história oral, mais especificamente, a história oral temática. As técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, documental, trabalho de campo e entrevistas. O objetivo geral foi analisar a prática desenvolvida nas aulas de história, no âmbito do projeto “Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente”, no ensino médio na Escola Estadual Denise Gomide Amui, em Araguatins/TO, na temporalidade de setembro a novembro do ano de 2019. Esta foi desenvolvida em parceria com a comunidade quilombola, no espaço temporal de outubro a novembro do ano de 2019. Na ocasião da prática, foram realizadas visitas ao quilombo, com elaboração de atividades que permearam a história desse território, as memórias, relacionando-as à história do município tocantinense, visando assim demonstrar aos alunos e demais professores que é possível, e necessário, a integração de saberes, a valorização e inclusão da história local como estratégia de ensino decolonial. A avaliação da prática foi realizada através de entrevistas temáticas com os participantes (alunos, professores, coordenação pedagógica e comunidade quilombola). Na avaliação, as oralidades indicam sinal positivo em relação a prática, como sendo de grande potencialidade para trabalhar temas como história local e história quilombola e a questão étnico-racial.

Palavras-chave: Ensino de História. História local. Quilombo Ilha São Vicente. Decolonialidade.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the teaching of the school subject of history outside school grounds as a strategy to empower and value local history, give visibility to the quilombola community and favor, thus, learning of local history. It is a qualitative research, based upon oral history, and, more specifically, thematic oral history. The techniques performed were bibliographical and documental research, fieldwork and surveys. The main objective was to analyze the practice developed in history lessons, within the scope of the project “Quilombo a sacred territory, in focus: Quilombo Ilha São Vicente”, in State School Denise Gomide Amui’s high school classes, in Araguatins/TO, between September and November from 2019. This was further developed alongside the quilombola community, in the timeframe between October and November from the year 2019. During the practice there were trips to the quilombo, with the development of activities that encompassed this territory’s history and its memories, relating these to the history of that Tocantins municipality, aiming to thus demonstrate to both students and teachers that it is possible, and necessary, the meshing of knowledge and the valuing and inclusion of local history as a strategy of decolonial teaching. The practice assessment was undergone through thematic surveys with participants (students, teachers, pedagogical staff and quilombola community). In the assessment, oralities point to a positive sign regarding the practice, as it being of great potential to work themes such as local and quilombola history and the ethnic-racial issue.

Keywords: History teaching. Local history. Ilha São Vicente Quilombo. Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fátima Barros, liderança comunitária.....	55
Figura 2 - Imagens do livro utilizado para retratar a história local	60
Figura 3 - Atividade interdisciplinar utilizando o QUIZ.....	62
Figura 4 - Saída para a aula prática extramuros no quilombo Ilha São Vicente	64
Figura 5 - Primeiros passos em território quilombola.....	65
Figura 6 - Ouvindo e aprendendo sobre comunidade quilombola	65
Figura 7 - Culminância da prática	68
Figura 8 - Exposição na culminância da prática.....	69
Figura 9 - Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente	78
Figura 10 - Publicações das escolas parceiras nas redes sociais para divulgação do projeto Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente	80

LISTA DE MAPAS

Mapas 1A e B - Ilha de São Vicente.....	47
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos básicos para o 2º ano do ensino médio	52
Quadro 2 - Sumário do livro didático de história utilizado no ensino médio no ano de 2019	54

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CHT – Currículo de História do Tocantins
CPM – Colégio Militar do Estado do Tocantins – Professora Antonina Milhomem
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLND – Plano Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional de Livros para o Ensino Médio
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura
UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	21
2.1 Contendas da escrita e do ensino de História no Brasil	21
2.2 Legislação e currículo: a questão étnico-racial.....	27
2.3 A perspectiva decolonial	35
2.4 Apontamentos sobre história local.....	40
3 QUILOMBO, TERRITÓRIO SAGRADO: PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ARAGUATINS	46
3.1 O Quilombo Ilha São Vicente	47
3.2 O (não) lugar dos quilombolas no currículo escolar estadual em Tocantins	51
3.4 A construção.....	55
3.5 A execução	59
4 ANÁLISE DA PRÁTICA: “QUILOMBO UM TERRITÓRIO SAGRADO EM FOCO: QUILOMBO ILHA SÃO VICENTE”.....	71
4.1 Pensando a prática	71
4.2 Sobre estudar história fora do ambiente escolar: além dos livros didáticos.....	73
4.3 Sobre a visibilidade da história local e história do quilombo	77
4.4 Sobre a questão étnico-racial.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	100

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha atuação como professora de história na educação básica, iniciada em 2008, na cidade de Araguatins/TO, vivenciei as dificuldades na aplicabilidade da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003¹ e a ausência da história do Quilombo Ilha São Vicente no espaço escolar. Na maioria das vezes, observei que as questões de História e de Cultura Africana eram trabalhadas apenas de forma esporádica, na *Semana da Consciência Negra*.

A constância nesse fato provocou uma inquietação que me impulsionou a buscar espaços, pessoas, documentos que pudessem colaborar para elaboração de um projeto coletivo, interdisciplinar que contemplasse a Lei, incluísse a história local e a história do quilombo Ilha São Vicente no currículo escolar, proporcionando uma relação entre o ensino de história e a história local, aproximando os alunos da História.

Estudar o contexto histórico da formação do quilombo é conhecer uma das partes mais importantes da História do nosso País. Relacionar a História Nacional com a História Local é uma oportunidade de desconstrução da perspectiva epistêmica no ambiente escolar por possibilitar uma problematização a partir da ótica dos quilombolas.

Em 2019, lecionei história e geografia na Escola Estadual Denise Gomide Amui², na oportunidade, lancei a ideia de um trabalho coletivo e interdisciplinar com uma proposta de projeto envolvendo todas as escolas da cidade de Araguatins. Nasce aqui o projeto *Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, fruto das minhas inquietações pessoais, visava contemplar o texto da Lei nº 10.639/2003 de ensino de História e cultura africana, tendo como base a história local e o currículo escolar.

No município de Araguatins/TO tem um quilombo chamado Ilha São Vicente. Nele, havia uma mulher, Maria de Fátima Batista Barros — conhecida como Fátima Barros³ —

¹ A Lei nº 10.639 é uma lei brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

² A Escola Estadual Denise Gomide Amui foi criada pela Lei nº 482/93 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins, em 22/09/1993, para à época atender ao ensino fundamental. Era localizada no bairro Nova Araguatins, área periférica da cidade. Já foi escola de tempo integral e, a partir de 2019, funciona como escola de ensino médio regular.

³ Nasceu no município de Araguatins, região Norte do Brasil, microrregião do Bico do Papagaio, no estado Tocantins. Era a nona filha de uma família de dez irmãos. Seu pai era um lavrador, e sua mãe, uma remanescente quilombola que exerceu a profissão de quebradeira de coco e lavradora. Aos sete anos foi morar na casa de uma prima em uma cidade vizinha, onde teve oportunidade de estudar em uma escola urbana, e isso mudou sua história de vida e trajetória. Possibilitou uma formação fundamental e o acesso ao ensino superior, sendo a primeira da comunidade quilombola a cursar uma graduação em uma universidade federal. Estudou pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG), formando-se no início de 2002. Acessou o curso via Vestibular Universal porque, naquela época, não existiam políticas públicas afirmativas para os povos negros, indígenas e quilombolas. Foi uma de um total de duas alunas negras na turma de pedagogia, o que era quase impossível em uma faculdade pública federal

quilombola, negra, militante que abraçava todos os espaços a ela oferecidos e tinha um grande apreço pela educação e por todos os projetos direcionados ao Quilombo Ilha São Vicente. Com uma voz potente, uma disponibilidade indescritível, acolheu o projeto *Quilombo um território Sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente* com um sentimento de gratidão e esteve presente durante o desenvolvimento de todas as ações, divulgando-as em suas redes sociais, palestras, nas rodas de conversas entre amigos e amigas.

Esses diálogos e divulgações via Fátima Barros resultam na inclusão do projeto *Quilombo um território Sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente* (prática de ensino de história analisada nessa dissertação) no Caderno de Educação Escolar Quilombola do ano de 2020⁴.

Uma das ações desse projeto foi uma visita ao quilombo. É com muita tristeza no coração que afirmo ter sido a última vez em que Fátima Barros recebeu alunos da educação básica no quilombo para uma aula de campo extramuros. Esse momento foi registrado a partir desse projeto: idealizado por mim, desenvolvido em parceria com ela, Fátima Barros, Escola Evangélica Daniel Berg e Colégio Militar do Estado do Tocantins (CPM) Profa. Antonina Milhomem. Visitar minhas memórias, fotos, conversas e todo acervo necessário para construção da análise dessa prática de ensino de história não foi algo fácil. Por vezes, parei a escrita, e as lágrimas foram constantes durante esse processo. Entretanto, os sentimentos que permanecem são os de privilégio e gratidão por ter convivido com ela: “Fátima presente! Fátima semente!”.

Considero-me uma das sementes e quero germinar no chão da escola. É com esse sentimento que descrevo o projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha*

no final dos anos 1990. Depois da faculdade, retornou para Araguatins. Até 2010, era apenas uma educadora comprometida com a educação para a diversidade. No início desse ano, sua família foi despejada da Ilha São Vicente, sob alegação de invasão de terra. As casas e as plantações foram queimadas. Não tinham conhecimento legal de seus direitos. Sabiam bem pouco ou nada sobre a legislação quilombola, o que os levou a se mudarem, com o sobrinho de Fátima, Carlos Barros, para Brasília, onde pesquisaram, estudaram e passaram a militar no movimento quilombola nacional. Acompanharam o debate sobre legislação quilombola no Congresso Nacional, Senado, na Fundação Cultural Palmares, na Seppir/PR, INCRA nacional, PGR e MPF. Fátima passou a militar nesta perspectiva do tensionamento e do enfrentamento pelos direitos do seu território contra a PEC 215 e a ADI 3239. Assim conseguiu reverter o despejo, retomando o território, e finalizar uma pesquisa antropológica concluída em 2014. Um ano depois, o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) reconheceu 100% das terras da Ilha de São Vicente como território quilombola. No entanto, foi uma das milhares de vítimas da pandemia da Covid-19, falecendo no ano de 2020.

⁴ Essa é uma publicação da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), um organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental, fundado em 1957 pelos Estados Latino-americanos que acolheram uma recomendação da XI Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Atualmente, é composta por 18 Estados-membros que desenvolvem atividades acadêmicas, pesquisas e modalidades de cooperação em 13 países da América Latina e do Caribe.⁴

São Vicente e faço uma análise dessa prática de ensino de história na construção desta dissertação.

O esboço foi planejado a partir de um conjunto de práticas elaboradas por mim como sugestões a serem desenvolvidas ou adaptadas de acordo com cada realidade escolar. Atrelado ao esboço, elaborei um vídeo-convite apresentando o Quilombo Ilha São Vicente por meio de imagens com um fundo musical de um artista local, mostrando a importância e a necessidade de desenvolver o projeto e convidando para fazer parte dessa construção.

Em seguida, foi apresentado a diretores (as), coordenadores (as) e professores (as) das escolas públicas de Araguatins, no intuito de formar parcerias e trabalhar no coletivo. Assim, foi formada uma parceria entre a Associação do Quilombo Ilha São Vicente, a Escola Evangélica Daniel Berg e o CPM Profa. Antonina Milhomem, todos deste município, no âmbito do projeto denominado *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*.

Em função da complexidade de analisar a prática no âmbito de todo o projeto, visto que ele se apresentou como interdisciplinar,⁵ transdisciplinar. Fugindo do âmbito desse programa de Pós-Graduação, aqui, optamos por analisar a prática coordenada e desenvolvida por mim, nas aulas de história, na turma do 2º Médio Básico, turno vespertino, da Escola Estadual Denise Gomide Amui.

A concepção de prática aplicada nesta pesquisa surgiu com a leitura das teorias da educação e outras. Destaco, principalmente, Paulo Freire (1980, 1996), que escreveu sobre processo formativo crítico-emancipatório, voltado para o exercício da cidadania, da criticidade e da solidariedade, em uma sociedade que caminha em direção ao liberalismo, tecnicismo, autoritarismo e conservadorismo. Assim, estabelece o entendimento da prática como uma ação intencional, transformadora, que é construída paulatinamente.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a conveniência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma certa “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduo? [...]. (FREIRE, 1996, p. 30).

A prática enfocada nesta dissertação é considerada uma prática docente, conforme delineado por Souza (2009) ao afirmar que o professor e a professora não têm prática

⁵ Mesmo que exista uma diferenciação quanto as terminologias variáveis deste conceito e suas diversas definições, Pacheco; Tosta e Freire (2010, p. 140) compreendem que “(...) a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”.

pedagógica, mas, ao invés disso, têm prática docente. Visto que no nosso fazer diário a prática não se resume a instrumentalização técnica, quando consideramos as dimensões políticas e sociais de nossos afazeres diários.

Nessa linha de raciocínio, com base na visão de Paulo Freire, assume-se uma posição crítica que extrapola os muros da escola, assim como uma postura decolonial, conforme Aníbal Quijano (2000), e descolonial, na perspectiva de Darnival Venâncio Ramos Júnior (2020), que a descreve como um processo que, em um nível, atravessa corpo, razão e emoção, e, em outro, economia, política e território.

No que se refere aos principais referenciais teóricos para esta dissertação, estão os autores: Pierre Nora (1993), Circe Maria Fernandes Bittencourt (2002; 2005; 2010), Jorn Rüsen (2010), John Dewey (1976), Nilma Lino Gomes (2003; 2012; 2013; 2017) e Aníbal Quijano (2000). Destes autores, utilizamos os seguintes conceitos: História Local, Consciência Histórica, Decolonialidade, Ensino de História e Questão Étnico-racial.

A partir das memórias e da história do quilombo com o projeto visamos promover reflexões sobre a História local, uma vez que essa está articulada com a História dos povos africanos, dos afrodescendentes e a sua presença no município de Araguatins – TO. Dessa maneira, tornou-se possível estabelecer conexões com a perspectiva apresentada pelo ProfHistória (2021), que visa à formação continuada de professores de História para a inovação na sala de aula, para que esses, de forma crítica e responsável, possam refletir sobre as questões relevantes relacionadas a diferentes usos da informação de natureza histórica no tempo presente.

A prática apresentada está em consonância com a ideia de pensar o ensino de história, incluindo outros espaços, saberes e fazeres, além do espaço escolar. O projeto revisita a história do quilombo, situando-a dentro da história local, fazendo conexão com a história nacional e se relacionando com as questões étnico-raciais. De forma interdisciplinar, buscou-se promover um debate necessário e urgente, conhecer a história do Quilombo Ilha São Vicente a partir da ótica deles. Desse modo, fez-se necessário uma aula de História extramuros, no quilombo, para conhecer uma história que não faz parte das páginas do livro didático.

Nesse aspecto, a visão sobre as práticas do ensino de História do projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente* está em concordância com Silva (2005), Algarve (2004) e Andrade (2006), que reconhecem que experiências de professores, ainda que isoladas, e iniciativas de algumas escolas, por meio de projetos e atividades coletivas, têm interferido positivamente nas relações étnico-raciais que se desenrolam no cotidiano escolar. São notáveis os esforços dos professores para incluir a proposta curricular às discussões sobre

direitos humanos, cidadania e relações étnico-raciais por meio de projetos/ações, que são temáticas fundamentais para o entendimento da organização da sociedade e a elaboração de estratégias de inclusão social.

O projeto *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente* possibilita conhecer a história a partir dos quilombolas, sua trajetória de luta e resistência. Trazer essas narrativas para dentro da sala de aula proporciona ao professor uma conexão entre a história ensinada nos livros didáticos e a história vivida no espaço escolar, nas ruas, nos bairros e na comunidade. Nota-se a importância de explorar os ambientes externos à sala de aula, na tentativa de valorizar saberes e fazeres que são capazes de proporcionar a formação de jovens cidadãos críticos e engajados em lutas por equidade social.

Compreendemos que as práticas a serem desenvolvidas no âmbito do projeto junto ao quilombo de Araguatins/TO são significantes para o ensino de História. Por isso, partimos da perspectiva de que o Quilombo Ilha São Vicente é um território com memórias e saberes históricos em uma territorialidade específica. Aqui, compreende-se o conceito de território no sentido proposto por Marcos Aurélio Saquet, segundo o qual:

O território significa natureza e sociedade; economia; política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. Isso significa a existência de interações no e do processo de territorialização, que envolvem e são envolvidas por processos sociais semelhantes e diferentes, nos mesmos ou em distintos momentos e lugares, centradas na conjugação, paradoxal, de descontinuidades, de desigualdades, diferenças e traços comuns. Cada combinação específica de cada relação espaço-tempo é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais. (SAQUET, 2015, p. 24).

Para o geógrafo, o território é “[...] produto das relações sociedade-natureza e condição para a reprodução social; campo de poder que envolve edificações e relações sociais (econômicas-políticas-culturais-ambientais) historicamente determinadas.” (SAQUET, 2015, p. 45).

Já no que concerne à questão da territorialidade, o teórico compreende que esse conceito é o acontecer de todas as atividades cotidianas, sendo o resultado e a determinante do processo de cada território e de cada lugar; é múltiplo, e, por isso, revela a complexidade social e, ao mesmo tempo, as relações de domínios de indivíduos ou grupos sociais sobre uma parcela do espaço geográfico, de outros indivíduos, dos objetos e das relações.

Pierre Nora (1993), no que se refere aos lugares de memória, afirma que “[...] só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica [...] só entra na categoria se for objeto de um ritual.” (p. 8).

A liderança quilombola da Ilha São Vicente, Fátima Barros descreve a importância do território para o seu povo e se posiciona: “Nós de dentro do território viemos para tensionar.” A escola, os alunos e os professores só teremos acesso a esse conhecimento a partir de práticas de ensino que atravessem os muros das escolas e os livros didáticos. Como afirma Ramos Júnior (2020, p. 116), relacionada a “[...] essa questão está a exclusão de quem não domina a gramática e a escrita” como é relatado na oralidade do Senhor Miguel Batista Barros “[...] esse quilombo é onde muitas faculdades vêm pegar o conhecimento aqui no Quilombo Ilha São Vicente.”

Esse território se articula com o debate das relações étnico-raciais e a história local, e com outros aspectos. Assim, propicia-se por meio de aulas extramuros um diálogo entre o passado e o presente, e contribui-se para o desenvolvimento e a ampliação da consciência histórica dos alunos, além da autopercepção enquanto sujeitos históricos, em um tempo e um espaço específicos.

No que tange ao conceito de “consciência histórica”, aqui adotou-se a perspectiva de Jorn Rüsen (2010), que estabelece:

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2010, p. 78).

Conclui-se que a consciência histórica não deve ser entendida apenas como um “simples conhecimento do passado”, mas, antes, como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. A consciência histórica é, de forma sucinta, um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.

A história do município de Aratuatins está atrelada ao período escravocrata brasileiro. No livro de Leônidas Gonçalves Duarte, publicado no ano de 1970, o autor afirma que, em função de uma dívida com um comerciante da cidade de Carolina, no Estado do Maranhão, em 1869, o morador e comerciante Vicente Bernardino Gomes, da então São Vicente (atualmente, Aratuatins) recebeu oito escravizados para saldar a dívida.

Posteriormente, com a promulgação da Lei Áurea, os ex-escravizados ocuparam a Ilha de São Vicente e constituíram uma família que está na sua quinta geração. No entanto, apesar de essa comunidade possuir uma vasta riqueza cultural, memória, lendas etc., as escolas da cidade mantêm um distanciamento desse rico território, cujos moradores possuem vastos saberes históricos e memórias que podem contribuir significativamente para a aprendizagem histórica municipal, e para um ensino decolonial.

Na nossa ótica, esta dissertação — ao trazer a pauta sobre a decolonialidade no ensino de história via projeto — enquadra-se no que Circe Maria Fernandes Bittencourt (2010) define como “[...] novos olhares e caminhos no ensino de história [...]”, que, segundo a autora, “[...] possibilitam problematizar questões até então cristalizadas, estabelecidas e normatizadas pelos discursos de poder.” (BITTENCOURT, 2010, p. 186). Há uma necessidade cada vez mais presente de relacionar o ensino de história a uma abordagem mais próxima da realidade dos alunos. Nessa perspectiva, Raphael Samuel (1989) é enfático ao observar que:

A escola é eixo fundamental para a construção e problematização dessa conexão. Ela é um ambiente promotor de debates e questionamentos sobre as concepções tradicionais, em sua grande maioria, reproduzidas pelos materiais didáticos, projetos pedagógicos e documentos nacionais de orientações pedagógicas. Do mesmo modo, ao invés de considerar a localidade por si mesma como objeto de pesquisa, o historiador poderá escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado, tanto em tempo como em espaço, mas usado como uma janela para o mundo. (SAMUEL, 1989, p. 22).

No ensino de história local, fica nítido o pilar sustentado pela tese de que a “educação é vida”, ou seja, que o aluno aprende não somente para utilizar o conhecimento para chegar a algum lugar, mas para relacionar a educação com seu espaço de vivência e sua experiência. Conforme afirma John Dewey, “[...] deve haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação.” (DEWEY, 1976, p. 8), de modo a construir novas visões sobre o processo de aprendizagem histórica, utilizando a proximidade com o meio enquanto uma janela pela qual se observam e analisam os acontecimentos históricos.

As abordagens locais na disciplina de história são importantes, pois seu objetivo é contribuir com o desenvolvimento de habilidades voltadas a uma nova maneira de pensar essa área de pesquisa e ensino em termos de aprendizagem e concepções. A história local permite a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte e o seu relacionamento com ela, favorecendo a criação de sua própria historicidade e identidade (CAINELLI; SCHMIDT, 2009).

Portanto, esse conjunto de práticas desenvolvidas no âmbito do projeto *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente* pode ser visto como estratégia de ensino da história local, um instrumento a ser usado pelos professores da cidade de Araguatins em suas práticas escolares, na tentativa de aproximar o aluno da história local, especificamente do quilombo Ilha São Vicente. É conhecendo que se aprende a valorizar, e é valorizando que se luta por equidade, que pode ser exemplificada por um currículo inclusivo que respeite a diversidade e a história regional/local.

Esta pesquisa tem como prisma a abordagem qualitativa, conforme sinaliza John W. Creswell (2007), ao estabelecer que os processos qualitativos se fundamentam em dados de textos e imagens. Há amarrações únicas na análise de dados e se utilizam táticas diferentes de investigação a partir da administração da pesquisa essencialmente interpretativa.

Optou-se como estratégia metodológica uma análise dos impactos provocados nos participantes na aula extramuros, a importância da conexão com a natureza, os saberes e fazeres dos povos quilombolas da Ilha São Vicente relatados na coleta da história oral, a qual é vista por José Carlos Sebe Bom Meihy (1996) como uma alternativa à história oficial, consagrada por expressar interpretações feitas quase sempre pautadas no auxílio exclusivo da documentação escrita e denominada oficial. Além disso, a metodologia da coleta da história oral é uma forma de construir a análise e se apresenta como captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida, mantendo um compromisso com o contexto social. É importante registrar que a história oral é uma estratégia de escuta a personagens sociais com baixo índice de participação na construção da memória coletiva.

Conforme destaca Meihy (1996), a base da história oral é o depoimento gravado, e, portanto, os três elementos que dão condições mínimas à história oral são o entrevistador (que pode ser mais de um); o entrevistado (podendo ser vários), e a aparelhagem de gravação (que pode ser apenas de som, mas também de imagem, com filmagens envolvendo outros participantes, além do entrevistador, e com outras implicações).

Dentre as modalidades de história oral apresentadas por Meihy (1996), fizemos a escolha pelo uso da história oral temática. Consideramos a mais adequada ao que se propõe esta pesquisa, que busca uma maior objetividade de um tema específico e preestabelecido, neste caso, a análise de um conjunto de práticas nas aulas de história do ensino médio.

Seguimos alguns procedimentos e princípios importantes na história oral temática, (MEIHY, 1996), como a escolha das colônias, a formação de rede, a entrevista, a transcrição, a conferência, o uso autorizado dos textos e o arquivamento dos depoimentos.

Essa dissertação foi escrita durante a pandemia COVID-19. Nesse período, o mundo passava por momentos de medo e incertezas no futuro. Estávamos cumprindo todos os protocolos sugeridos pela OMS (Organização Mundial de Saúde) entre deles, o uso de máscaras e o isolamento social afim de diminuir a circulação do vírus. Foi nesse contexto que foram realizadas as entrevistas necessárias para produzir essa dissertação. Nesse sentido, para resguardar a identidade e a questão étnica dos participantes desta pesquisa, ao invés de colocarmos seus nomes ou pseudônimos, optamos por identificá-los por João e Maria, conforme acordado previamente. Dessa maneira, garantiu-se total sigilo em relação às fontes, detalhadas no termo de consentimento livre (TCL) esclarecido no Anexo A (p. 87) desta dissertação.

Além disso, realizamos pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental foi realizada a partir da Proposta Curricular da Secretaria de Educação e Cultura de Tocantins (Seduc/TO); do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Denise Gomide Amui; do livro didático de história utilizado no ensino médio; das legislações (partindo da Lei nº 10.639/2003) e do laudo antropológico da Comunidade Quilombola Ilha São Vicente. Das referências bibliográficas, retiramos os conceitos fundamentais para esta pesquisa, já apontados previamente, e consultamos obras que retratam a história do município e estão disponíveis na Casa da Cultura de Araguatins.

Para a parte prático-metodológica destacamos que, ao todo, foram entrevistadas seis pessoas, identificadas por João e Maria. Atentamo-nos para seguir todos os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS), entre eles: uso de máscaras, álcool 70^o, distanciamento social. Na questão da representatividade, tivemos o cuidado de buscar diferentes perspectivas, valorizar as experiências e a subjetividade dos sujeitos individuais sobre a prática em análise. Essa atitude visava a contemplar a diversidade da turma e dos participantes do projeto — homens e mulheres — e o critério étnico racial; assim, priorizamos ouvir os jovens e as mulheres negras envolvidas na prática.

Para a obtenção dos relatos, utilizamos perguntas norteadoras que não foram usadas rigidamente, a fim de evitar o engessamento dos relatos. O roteiro de questões utilizado perpassou a prática em análise com as temáticas sobre “estudar história fora do ambiente escolar e fora dos livros didáticos”, “a visibilidade da história local e a história do Quilombo Ilha São Vicente”, além de questões sobre “o debate étnico-racial”.

Os objetivos delineados para a dissertação norteiam todo o conjunto da pesquisa. Assim sendo, com o intuito de analisar a situação exposta, esboçou-se o objetivo geral: analisar a

prática de ensino de história, no âmbito do projeto *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, no 2º Médio Básico, turma vespertina da Escola Estadual Denise Gomide Amui (Araguatins/TO), na temporalidade de setembro a novembro do ano de 2019. Os objetivos específicos são cumprir a Lei nº 10.639/2003; cumprir a Proposta Curricular; Potencializar e valorizar a História Local; dar visibilidade à Comunidade Quilombola e incluí-la no currículo escolar; demonstrar aos alunos e demais professores que é possível, necessária e urgente a integração de saberes com o Quilombo Ilha São Vicente, a ampliação da sala de aula ao território quilombola e a valorização da história fora do espaço escolar e para além dos livros didáticos.

Em síntese, esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, em que o primeiro capítulo é composto por um apanhado introdutório que objetiva situar o leitor nos aspectos da pesquisa, desdobrando a parte teórica e conceitual, o espaço temporal da análise e a metodologia empregada. Já o capítulo segundo é composto pela base teórica, quando se realiza uma revisão sobre alguns elementos, como ensino de história, legislação, questão étnico-racial, perspectiva decolonial e história local.

No terceiro capítulo apresentamos o projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, delineando as motivações para sua elaboração, situando o debate sobre os quilombolas no currículo do ensino médio público em Tocantins e apresentando a execução do projeto.

No quarto capítulo apresentamos a análise da aula prática, visando a averiguar a potencialidade da atividade desenvolvida nas turmas de história do ensino médio no que se refere aos aspectos sobre ensinar história fora do ambiente escolar e fora dos livros didáticos. Discutimos, também, as análises sobre a visibilidade da história local, a história do território quilombola, a consciência histórica e a questão étnico-racial. Ao final, realizamos um balanço a respeito do projeto em pauta e das suas possíveis contribuições para o ensino de história local.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A trajetória do ensino de história e das relações étnico-raciais é marcada por uma acirrada disputa pela construção das narrativas. Isso ocorre porque o saber histórico sempre esteve atrelado a interesses e finalidades educativas do Estado e dos grupos dominantes. No Brasil, a escrita da história tem bases eurocêntricas, cristãs e elitistas que são reproduzidas nas salas de aula por meio de conteúdos e imagens veiculados nos livros didáticos. Essa dinâmica em torno da construção do processo historiográfico e os “usos políticos da história” nas narrativas se manifestaram, principalmente, no contexto da formação dos Estados nacionais, especialmente a partir do século XIX.

2.1 Contendas da escrita e do ensino de História no Brasil

O projeto de construção de uma identidade nacional, vinculada a uma história oficial, fez da história uma biografia eurocêntrica da pátria. Desse modo, são explícitas as motivações para que “a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História da pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário.” (Elza Nadai, 1992, p. 146). Assim, a história nasce em função do Estado, como uma disciplina de elite; e é a narrativa dessa elite que é contada nas escolas.

O interesse em escrever a história do Brasil ganhou força com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Os membros desse instituto foram responsáveis pela veiculação de um modelo de escrita e ensino da História para o País. O currículo adotado no Colégio Dom Pedro II, fundado no Rio de Janeiro, em 1837, serviu de referência para a história ensinada. Segundo Maria Leopoldina Toledo, a disciplina de História no Colégio Pedro II tinha inspiração francesa, e, por causa disso, “[...] sua identificação com as humanidades clássicas [...] tinha como referência a moral e a religião para orientar os espíritos, e como inspiração, Grécia e Roma.” (Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo, 2010, p. 4). Esse é o projeto que envolve as primeiras representações de uma História nacional no Brasil. Como destaca Roger Chartier (1990),

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a

justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso essa investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Apesar de o campo disciplinar de história se constituir no final do Setecentos, pode-se dizer que as primeiras narrativas que marcam a presença do ensino de história datam do século XVI, com a vinda da Companhia de Jesus, cujos membros ministraram as primeiras aulas no território. Durante o século XVI, as escolas permaneceram sob o controle das autoridades locais — e, em grande parte, nas mãos do clero — e, assim, permaneceram até o fim do século XVIII.

Como afirmam Flávio Ruckstadter e Vanessa Ruckstadter (2010), foi nos colégios jesuítas que a disciplina de história passou a ser ensinada. Nesse período, a história era importante instrumento de interpretação utilizado nos cursos de humanidades, principalmente as histórias da Grécia e da Roma Antigas, assim como nos cursos de Teologia em que eram ensinadas como complemento à história da Igreja. Conforme os autores (2010), ao apresentarem as características iniciais do ensino de história, no País, “[...] a formação de um sentimento nacional no Brasil em fins do século XVII correspondia, entretanto, a reforçar o sentimento de pertencimento à Portugal, sobretudo aos filhos dos colonos e aos futuros membros da Ordem.” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010, p. 5). Somente no século XIX houve uma profissionalização da disciplina, paralelamente ao processo de formação dos Estados Nacionais. Assim, visando a garantir o poder sobre o território brasileiro para, então, estabelecer uma unidade nacional, ficou nítida para parte da elite a necessidade de uma narrativa sobre o passado nacional. Na visão de Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo (2010):

Nesse processo de criar a imagem de Nação tornou-se necessário construir um saber sobre o passado nacional, pois se um conhecimento sobre as nações se apresentava necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno. Isso porque, o movimento da sociedade imperial resultava do próprio modo como a sociedade colonial se constituía e seus fundamentos advinham da mesma razão por que existia. Portanto, como em escala crescente, a colonização criava uma massa de homens livres e pobres, que se distribuíam de maneira irregular pela imensidão do território, esses preocupavam as autoridades governamentais e demais componentes da “boa sociedade”. Posto que esses homens não encontravam lugar nem no “mundo do trabalho” e muito menos cabiam no “mundo do governo”. (TOLEDO, 2010, p. 3).

Portanto, há um predomínio da cultura europeia na construção dessa imagem de nação arquitetada pela elite brasileira, viabilizando a elaboração do campo da história no território

brasileiro tendo como pano de fundo a Europa. Segundo Elza Nadai, “[...] os processos de identificação com a história da Europa foram aprofundados [...] a preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação esteve sempre presente.” (NADAI, 1992, p. 147).

Essa discussão se aproxima da percepção do historiador francês François Furet, o qual afirmou que a disciplina de história fornece sentido ao progresso da humanidade, ou seja, a história é a árvore genealógica da nação, fato que, dentro da percepção do autor, justifica os “usos políticos da história”. Pois isso, o historiador narra, constrói e dá sentido aos acontecimentos, e ao Estado, enquanto aparelho ideológico, presta-lhe o papel de fazer uso das produções historiográficas para formar um sentimento de nação.

Após a independência do Brasil, parece explícita uma preocupação e um interesse em produzir uma história e uma literatura que representem a ideia de nação brasileira. Então, começa a se pensar em elementos de representatividade que fomentem a identidade nacional. Foi nesse processo que se elegeu o indígena como símbolo nacional. Portanto, criou-se uma identidade nacional, uma história pragmática de clara finalidade política, uma educação cívica e moral da pátria cujo modelo era a Europa. A função social da história, nesse contexto, é instigar os indivíduos a serem cidadãos fiéis à pátria. Sendo um país escravocrata, a história africana foi silenciada.

Desse modo, como a criação do campo da história estava focada na identidade nacional, ela se torna uma importante ferramenta de manipulação e manutenção de poder. Essa estratégia na interpretação de Demo “[...] é que em nossa história, primeiro houve Estado, depois povo. Aquele é senhor deste.” (DEMO, 2001, p. 66). A disciplina escolar reproduziu essa lógica da história oficial.

Para Elza Nadai (1992), na história oficial, os únicos agentes visíveis eram o Estado e as elites. Ainda na concepção da autora, aborda-se uma história em que o método positivista permeou tanto o ensino quanto a produção histórica. Uma prática para a qual o ensino está voltado para formar cidadãos que não questionem as identidades nacionais já consolidadas, tidas como naturais e por isso inquestionáveis quanto às suas origens.

A partir de 1930, a história ganhou uma nova roupagem por meio da Escola Nova e do pragmatismo de John Dewey, um movimento de renovação do ensino que tecia críticas à estrutura, aos conteúdos e práticas pedagógicas. Segundo Nadai:

As primeiras medidas concretas no sentido da inovação do ensino em geral, e o de História em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários para a formação do professor secundário, em 1934. No bojo da criação e instalação da

primeira universidade brasileira (e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) em São Paulo ocorreram para esta cidade e depois para a do Rio de Janeiro (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros que se preocupavam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas (das Ciências Humanas às Biológicas e às Exatas), superando a fase de autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente. (NADAI, 1992, p. 153-154).

A partir de então, é evidente que os conhecimentos específicos e os instrumentos técnicos são os elementos que irão implementar a construção do campo da história nesse período. Há de se observar que, como aponta Maria Auxiliadora Schmidt (2012), “[...] gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências foram incorporados [...] aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando.” (SCHMIDT, 2012, p. 79). Nota-se uma preocupação com a profissionalização através do curso e faz-se necessário analisar os métodos dessa profissionalização.

Julia Dominique (2001) chama atenção que houve um recrutamento de professores de cada nível escolar e os critérios para essa seleção foram de fundamental importância para a manutenção do poder. Ainda, vale ressaltar que a escola é um aparelho do Estado e a finalidade da educação é defendida pelo Estado. Entretanto, verifica-se que o ensino de história se apresenta em constante movimento a partir do conhecimento específico e técnico. Maria Auxiliadora Schmidt (2012) ressalta que:

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey. (SCHMIDT, 2012, p. 81).

No entanto, há outro fator indispensável para compreender esse processo de movimento: foi a Reforma de Francisco Campos, ocorrida em 1931. Essa reforma foi importante pelo fato de ter promovido modificações no ensino de história, já que “[...] elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos subdivididos em três especialidades que corresponderiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito.” (NUNES, 2000, p. 44).

Além dos elementos apresentados por Clarice Nunes (2000), há também os que foram apontados por Maria Auxiliadora Schmidt (2012) e por Kátia Abud (1993), que elucidam que

a consolidação da história como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas. Logo, Kátia Abud ressalta a importância dessa reforma no ensino de história:

[...] o fato que primeiramente salta à vista é a concepção de História como conhecimento produzido e como disciplina escolar. A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. (ABUD, 1993, p. 166).

Na percepção de Jorge Nagle (1976), essa renovação no currículo de história focou, explicitamente, a renovação metodológica como caminho para a construção de um ensino necessário à formação de um cidadão crítico. Nesse ponto, pensamos que se tratava de uma articulação com o contexto educacional da época, haja vista que estavam em expansão, no Brasil, as ideias da Escola Nova. Para Elza Nadai (1992), a partir dos anos 1950, essa renovação metodológica foi aliada ao recrutamento de professores, que proporcionou à escola secundária mais qualidade de ensino.

No entanto, houve situações-problemas a ponto de a autora indicar que “[...] apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e eurocentrista.” (NADAI, 1992, p. 155). Percebe-se que as mudanças nos eixos metodológicos e curriculares da disciplina de História, no Brasil, foram ocorrendo gradativamente conforme as relações de poder em cada época. Contudo, é perceptível que se tratou de um processo lento, com algumas rupturas durante sua trajetória.

Embora já tenham ocorrido, no Brasil, transformações significativas no ensino de História, Nadai (1992) reconhece que havia uma prevalência das fontes escritas sobre todas as demais, o que o fazia perguntar: 1) Quem as escreve? 2) Quem as propaga e as transforma em verdades? A escola? Os professores? 5) Quem são esses professores e onde foram recrutados para desempenhar tal função? Esses questionamentos tornam o chão da escola um campo de tensão, de disputa de poder e de controle social, tal como ficou explícito durante a década de 1960 no contexto da ditadura militar.

Ainda, o ensino de História passaria por várias medidas restritivas até que a democracia fosse restituída tanto no âmbito da formação como no da atuação dos professores:

Os programas curriculares seriam reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário. Houve, então, uma reordenação do ensino de História, visando garantir que os conteúdos estudados não comprometessem o programa político do governo e que os próprios

professores fossem formados dentro dessas novas diretrizes (PEREIRA, 2012, p. 104).

Desse modo, reconhece-se que houve um profundo retrocesso no ensino de história. Esse período para o Brasil é marcado como um momento em que *se negou a história*. Nesse período, a finalidade da educação era formar pessoas ordeiras. Para cumprir seus objetivos, o Estado usou a censura como ferramenta de controle nas escolas e introduziu os estudos sociais no ensino fundamental.

Sobre esse período e suas consequências para o ensino de história, Maria Auxiliadora Schmidt é enfática ao registrar que “[...] foi o regime militar, que impôs a Lei nº 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório [...] momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras.” (SCHMIDT, 2012, p. 80-85). A intervenção militar no campo educacional provocou retrocessos e entre outras questões está um empobrecimento na qualidade do ensino e na formação dos professores.

Nesse sentido, Luís Fernando Cerri (2003) afirma que essa intervenção pode ser particularmente descrita por dois aspectos: “[...] na desqualificação dos professores, sobretudo na área de Ciências Humanas, e um empobrecimento da qualidade, formando professores pouco aparelhados teoricamente, tanto em história quanto em geografia.” (CERRI, 2003, p. 40). A História tornou-se um instrumento de poder e com uma forte utilização durante o período ditatorial brasileiro. Nas palavras de Selva Guimarães:

Sobretudo após 1968, o ensino de História afirmou-se como instrumento de poder, de dominação, estratégia política do Estado. Esse fato não era inédito nem algo característico do nosso país. A História como disciplina formativa, pode manipular fatos, acontecimentos, histórias, dados que são variáveis importantes na correlação de forças [...]. Nesse sentido, o ensino na educação escolar básica, que forma crianças e jovens, esteve submetido à lógica política do governo. (GUIMARÃES, 2012, p. 30).

Assim, fica evidente o quão importantes são a disciplina, o ensino de história e sua função social em uma sociedade que está construindo sua identidade. Ao passo que o ensino de história pode:

[...] desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 2000, p. 22).

Essa ideia de ensino de história, do ponto de vista crítico, supostamente seria capaz de produzir, no indivíduo, a capacidade de refletir sobre a sociedade. Na conjuntura do período ditatorial, essa forma de ensino se constituía como o grande medo dos militares, tanto que reconheciam o quanto era necessário controlar o ensino dessa disciplina para assim garantir a manutenção de poder.

Nesse período tenso da história nacional, Elza Nadai (1992) afirma que a disciplina de história chegou a desaparecer do currículo escolar, devido à introdução dos Estudos Sociais. No entanto, “[...] com o fim da ditadura militar e com a emergência do Estado Constitucional ocorreu a emergência de novas propostas curriculares, que vêm procurando concretizar a readequação dos currículos, programas e métodos e o redirecionamento da escola fundamental de oito anos.” (NADAI, 1992, p. 158).

2.2 Legislação e currículo: a questão étnico-racial

Durante o processo de democratização da sociedade brasileira a educação, o ensino de história e a necessidade de uma reforma curricular estiveram presentes nos desdobramentos políticos, a fim de contemplar e legitimar esse novo cenário nacional. De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2002):

Na maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2002, p. 19).

Diante da necessidade de construção de uma sociedade democrática, o Brasil trilhou novos horizontes, que conta com a participação assídua de inúmeros intelectuais, organizações não-governamentais e entre outros. Esse caminho começou a ser trilhado como participação de representantes do Brasil, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, realizada em Jomtien, Tailândia. O evento foi organizado pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Ao final, essa participação refletiu positivamente em âmbito nacional.

Em maio de 1993, foi realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, durante a qual Ministério da Educação e Cultura (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, caracterizou um desfecho importante na estrutura de ensino brasileira. Sobre a finalidade do ensino médio, etapa final da educação básica, a LDB, em seu artigo 35 da seção IV dispõe:

A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado a teoria com a prática, ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Foi a partir dessas definições legais que vimos a implementação de estratégias de intervenção do MEC no sistema educacional brasileiro. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os ensinos fundamental e médio criados em 1997. É importante mencionar que os PCNs não são uma proposta curricular obrigatória, mas referências para o desenvolvimento do ensino escolar, as quais visam “a renovação e reelaboração da proposta curricular e reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores” (BRASIL, 1999, p. 7-10).

É denotado que o objetivo dos PCNs são de orientar e de servir como base para as determinações da LDB. Assim, o exercício da cidadania e a identidade são reafirmados nos parâmetros da disciplina de História para o ensino médio: “[...] a História possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores, contribuindo substancialmente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania.” (BRASIL, 1999, p. 22).

A relação entre a construção de identidade e a formação da cidadania são a finalidade particular do campo do ensino da história, fazendo parte das abordagens e objetivos específicos dos PCNs: “[...] o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas” (BRASIL, 1999, p. 26).

Para organizar os conteúdos de história em cada ciclo os PCNs trabalham com eixos temáticos. Joana Neves (1997, p.123) tece uma crítica em relação a essa organização de conteúdo. Para essa autora “[...] o ensino temático, ao contrário do ‘programático’, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real em sua vivência concreta.” A priori, ao estabelecerem os temas e ao “sugerirem” os conteúdos com profusão de debates, os PCNs projetam um aluno ideal em sua vivência virtual.

Para que haja consciência política e social, no âmbito escolar, os alunos e professores precisam ser parte integrante desse processo. Concordamos com Alfredo da Matta (2004) ao afirmar que “[...] o ensino de História, para ser útil e motivador, deve ter o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de envolver os alunos e os professores como autores e atores, agentes do processo.” (MATTA, 2004, p. 55). Desse modo, faz-se necessário incluir, no processo de reformulação educacional, os professores e sua formação acadêmica, e garantir que essa seja continuada para que os profissionais da educação consigam contemplar as propostas dos PCNs, uma vez que o ensino de história tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania.

Logo, a exclusão dos professores e alunos do processo de construção do saber histórico gera o desinteresse pelo ensino de história nas escolas da educação básica. Segundo Alfredo da Matta (2004, p. 58),

[...] é notável o desinteresse identificado de alunos e até de alguns professores pela aprendizagem de História, sendo que a causa disso está na forma do ensino tradicional ainda dominante atualmente, que privilegia a erudição, produz a descontextualização do que se estuda em relação aos sujeitos do processo de ensino, promove e defende o individualismo e, além de tudo, desestimula e reprime toda a participação ativa e engajamento crítico dos estudantes. (MATTA, 2004, p. 58).

Nesse contexto de ressignificação, nota-se que os PCNs são próximos da “Nova História” uma contribuição positiva para o ensino de história. O documento voltado para o ensino médio ratifica essa aproximação historiográfica ao enfatizar o uso da Nova História Cultural no ensino da disciplina. Além disso, os PCNs criticam a história tradicional e o uso exclusivo de fontes escritas.

Nesse sentido, o documento sugere “[...] o estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos [...]. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita.” (BRASIL, 1999, p. 21). Essa postura evidencia mudanças pragmáticas no campo da história sob a influência da Nova História na seleção do documento.

Esse cenário de mudanças de abordagens históricas proposta para o ensino de história, principalmente das representações do mundo social são essenciais para o desenvolvimento crítico do aluno diante da sociedade. Conforme Circe Maria Fernandes Bittencourt (2002), “[...] a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’, para que o aluno adquira postura crítica em relação à sociedade em que vive [...]” (BITTENCOURT, 2002, p. 19).

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), esse contexto de transformações teóricas e metodológicas nas propostas curriculares brasileiras é marcado pelo caráter conservador da sua estrutura, o que leva à exclusão de inúmeras temáticas. Uma delas é a questão da diversidade cultural e étnico-racial, que, até então, era menosprezada no currículo nacional:

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do (a) educador (a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores (as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo (GOMES, 2011, p. 43).

Há de se reconhecer que para adquirir uma posição crítica, construir uma identidade e exercer a cidadania com consciência de seus direitos e deveres, os cidadãos precisam se sentirem representados e amparados pela legislação, valorizados nos espaços e instituições públicas, como por exemplo, a escola. Segundo Gomes e Silva (2002, p. 29-30),

[...] o trato com a diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciados de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana. (GOMES; SILVA, 2002, p. 29-30).

Até o ano de 2003, perdurou esse cenário de disputa entre o movimento negro brasileiro e intelectuais da educação pela inclusão de políticas públicas que atendessem aos anseios da diversidade e da implantação de leis que garantissem seus direitos, incluindo-os como parte do processo de construção da identidade nacional.

Então, finalmente, foi aprovada a Lei nº. 10.639/2003, que alterou a LDB e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e africana. Posteriormente, em 2004, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No entanto, apesar dessa vitória do movimento negro brasileiro, a inclusão de uma das suas inúmeras pautas após séculos de luta,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 14).

Está explícito, na história nacional, que o movimento negro brasileiro é um exemplo de movimento social que luta pela representatividade e visibilidade como parte do processo de formação do povo brasileiro. Nilma Lino Gomes (2011), ao analisar a implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, afirma que “[...] vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico.” (GOMES, 2011, p. 41).

A escola, principalmente a pública, ganha destaque no que se refere à discussão sobre a diversidade étnico-racial e afro-brasileira. Sobretudo pelo seu público, cuja boa parte é composta de negros de baixa renda em virtude dos péssimos indicadores educacionais que não interessam aos filhos da classe média.

No entanto, pelo fato de reunir os afro-brasileiros, marginalizados e empobrecidos tornam-se um excelente espaço de formação política. Mayara Amim de Lima (2015) ressalta a importância de a escola observar que o seu “[...] discurso [...] é importante para ler e redimensionar como as pessoas vivenciam suas identidades, vez que neste espaço elas constroem suas concepções sobre si mesmas, sobre outros, sobre as relações sociais, sobre o mundo a sua volta.” (LIMA, 2015, p. 58).

A LDB, os PCNs, a Lei nº. 10.639/2003 e outras incentivam um cotidiano escolar de produção do conhecimento que dialogue e estabeleça conexões com a diversidade presente na escola que foi secularmente marginalizada e excluída. No entanto, essa “[...] discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada em um contexto de educação para as relações étnico-raciais.” (GOMES, 2013, p. 81). Inúmeros fatores comprometem a aplicabilidade da discussão sobre a promoção das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.

Desse modo, é preciso ter clareza de que a conquista da lei foi um processo histórico e que sua aplicabilidade precisa ter impacto social. Portanto, Nilma Lino Gomes (2013, p. 86) aponta a existência de problemáticas que chama de “equivocos” que devem ser evitados,

A interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas nas escolas que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial como, por exemplo, chamar um grupo cultural para jogar capoeira, sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile da beleza negra, sem conectar a uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos/as da educação infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do hip hop para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando os alunos e alunas da própria instituição escolar neste movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem fazer articulação com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras. (GOMES, 2013, p. 86).

Um outro fator que compromete a aplicabilidade da referida lei está relacionado à formação de professores no que diz respeito ao trabalho com a diversidade. Nesse sentido, Gomes e Silva afirmam que “[...] esta deve ser pensada na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformado em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’.” (GOMES; SILVA, 2006, p. 19). Para que consigamos trilhar essas possibilidades, faz-se necessário oferecer, frequentemente, aos professores formação continuada e valorização profissional, elementos indispensáveis para o bom desempenho do planejamento pedagógico.

Nesse sentido, Ana Canen e Giseli Pereli de Moura Xavier (2011) salientam que “[...] dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante [...], permite a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania.” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642). No entanto, Silva et al (2010), ao também analisar a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, ressaltam que não podemos negar que a oficialização do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo da rede pública de ensino do País é um marco. Essa demanda acrescentada à LDB cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnico-raciais no ambiente escolar em todo o País.

A Lei nº 10.639/2003 proporcionou a abertura de um diálogo importante dentro do espaço escolar, uma valorização até então não vista nas propostas curriculares. Entretanto, não podemos esquecer as problemáticas em torno da construção do currículo. Como afirma Michael Apple (2011): “[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do

conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás” (APPLE, 2011, p. 94).

Para evidenciar essa questão controladora do currículo, recorreremos à sinopse do livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu Silva (2002), o autor observa que o currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso; é autobiografia, nossa vida (*curriculum vitae*); no currículo se forja a identidade. Além de texto, é discurso e documento de identidade. Portanto, é relação de poder sob o pretexto de garantir os direitos de aprendizagem. Nessa perspectiva, analisamos a mais recente legislação brasileira sobre currículo, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018. Sobre essa legislação, observa-se:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 15).

Esse documento expressa o perigo de universalizar o ensino sem valorizar as particularidades de cada estado, região e município. Nesse sentido, reconhece-se que o campo curricular é um espaço de conflito e disputa pelo poder, conforme analisam inúmeros autores, entre eles Tomaz Tadeu Silva (2002).

No que se refere especificamente ao ensino de história a BNCC é problemática, visto que entre outras questões incentiva o ensino de uma disciplina que valoriza em demasia uma história nacionalista. Nesse sentido, Adriene Baron Tacla e Alexandre Carneiro de Lima (2016, s/p) afirmam que a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se na contramão das políticas de ensino governamentais tanto quanto das atuais abordagens de pesquisa e ensino de História e de História Antiga no Brasil e no mundo. [...] Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medievo, hoje pensam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem.

É possível notar que a educação é um campo de tensão constante por causa da disputa de narrativas e de controle social. Nesse processo de conflito o Estado exerce seu poder

controlador por meio do currículo. Logo, as conquistas nesse cenário têm grande relevância histórica. Já nos termos de legislação, a trajetória entre a Lei nº 9.394/1996 à Lei nº 10.639/2003 foi complexa, árdua e secular. Principalmente em uma sociedade de classes em que há sempre a necessidade de lutas sociais para atingir ideais, como por exemplo, o caso dos direitos dos afro-brasileiros.

No Brasil, o campo das políticas públicas educacionais conta com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e principalmente a sua permanência no sistema educacional brasileiro,

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE nº 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BOTELHO, 2007, p. 34).

Essas iniciativas são extremamente importantes, mas ainda incipientes como descreve Denise Botelho (2007), ao reconhecer que “[...] no que se refere à educação em prol da valorização da população negra brasileira, ainda se verificam inúmeras resistências [...]. No caso específico da população remanescente de quilombos, precisamos avançar muito mais.” (p. 35). É importante que o professor tenha uma postura teórica que valorize a temática de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Além disso, é preciso valorizar a história local, a presença de quilombolas, indígenas, ribeirinhos na sua sala de aula. Fazer a escuta e incluir a diversidade nesse processo de revalorização do saber, revalorização do coletivo, mantendo uma relação respeitosa, compreendendo que as estruturas organizacionais dessas comunidades são diferentes em muitos aspectos da nossa sociedade.

A partir dessas abordagens, o professor tem possibilidades de desenvolver metodologias que irão ao encontro das necessidades dessas comunidades. Sobre essa questão, Glória Moura (2007) é enfática ao observar que a grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas. No primeiro caso, o processo fruto da socialização se desenvolve de forma natural e não formal. Já no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno. A escola, em especial a pública, tem a possibilidade de promover essa discussão e com isso pode tentar minimizar o preconceito em torno do negro, do indígena e de todos os “não aceitos” pela sociedade.

Ser negro no Brasil está para além de características físicas. Como afirma Sandra Maria Nascimento Mattos, “[...] ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. [...] É importante tomar conhecimento da complexidade que

envolve o processo de construção de identidade negra em nosso país [...]” (MATTOS, 2008, p. 10). Nesse processo complexo, é possível que, no Brasil, algumas pessoas de pele clara e traços físicos europeus se considerem negros em virtude de o pai ou a mãe serem negros, e que outros com traços físicos africanos digam-se brancos.

Portanto, os impactos positivos provocados pelas leis são inegáveis e garantem a inclusão da questão étnico-racial e afro-brasileira no currículo e reconhecidas no campo da educação. No entanto, reconhecemos que há um longo caminho a percorrer para garantir a aplicação dessas questões no âmbito escolar.

2.3 A perspectiva decolonial

A educação como ferramenta de controle social, econômico e político foi uma das principais estratégias do colonizador. Compreender as políticas curriculares a partir dessa herança colonial nos permite perceber que a estrutura que a sustenta, ainda é eurocêntrica advinda de um processo estruturado de colonização.

Romper com a colonialidade e lutar pela educação como forma de resistência do poder, do saber e do ser estão dentro de uma perspectiva decolonial que busca compreender o mundo sob a ótica das interioridades, possibilitando a construção de novas narrativas, superando a modernidade europeia e denunciando sua colonialidade. Nesse sentido, entende-se a decolonialidade, a partir de Silva e Silva: “[...] a decolonialidade desafia o parecer eurocêntrico em função da construção de novas tessituras políticas, sociais e epistêmicas fomentadas nas culturas que sofreram com a ferida colonial.” (SILVA; SILVA, 2014, p. 164). Para corroborar, Quijano (2000) indica que a perspectiva decolonial surge a partir de que

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, p. 342).

O conceito de colonialidade foi desenvolvido por Quijano, em 1989, esse foi explicado e compreendido por Grosfoguel (2008) como “[...] um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão

internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global.” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). Já na perspectiva de Mignolo (2010) a diferença entre colonialidade e decolonialidade,

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade - em contrapartida - arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros. (MIGNOLO, 2010, p. 14-15).

O pensamento decolonial é uma construção decorrente daquilo que, em outro momento, Mignolo (2003) denominou “pensamento fronteiriço”, observando que se trata de “[...] um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele [...] É o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita.” (MIGNOLO, 2003, p. 52). Para esse autor: “O pensamento decolonial atua nas fronteiras das estruturas políticas e econômicas, de forma paralela e complementar aos movimentos sociais.” (LINERA; MIGNOLO; WALSH, 2014, p. 9). Portanto, não se compreende o mundo por meio de uma categoria totalizante, apresentando a perspectiva de que outros mundos são possíveis e já se encontram em processo de construção.

A introdução de uma visão decolonial vem sendo observada ainda que de forma lenta nas propostas e ações pedagógicas, entendidas nos moldes estabelecidos por Catherine Walsh (2013, p. 21) como

O conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais fortalece construção das resistências e das insurgências. Para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Desse modo, a decolonialidade é um campo epistêmico da área das humanidades, a qual busca uma transformação nas narrativas a partir da inclusão dos subalternos que começam a lutar por seus direitos políticos e sociais no contexto da Guerra Fria. Como afirma Gomes (2017): “[...] os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional.” (GOMES, 2017, p. 33). Um exemplo foi a atuação do movimento negro, o qual impulsionou diferentes grupos na luta pela equidade. Assim, como complementado por

Silva (2016), “[...] ao longo do século XX, diferentes iniciativas foram tomadas, pelo Movimento Negro, a fim de fortalecer negros e negras, por meio inclusive dos currículos escolares.” (SILVA, 2016, p. 27). Em outros termos, nota-se a importância da decolonialidade para o movimento negro, ao sinalizar que “[...] na perspectiva decolonial, o racismo organiza as relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação sem reduzir umas às outras, porém ao mesmo tempo sem poder entender uma sem as outras.” (GROSGOGUEL, 2008, p. 27). Gomes (2018) também destaca a força do movimento negro na perspectiva decolonial:

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. (GOMES, 2018, p. 223).

Neste trabalho, entende-se por movimento negro “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade.” (GOMES, 2017, p. 23). A educação é um direito conquistado e uma possibilidade de ascensão social, por isso sempre foi pauta central do movimento negro.

Por sua vez, o currículo é compreendido como espaço de poder e instrumento de continuidade de leituras enraizadas nas marcas coloniais que trazem uma lógica de um mundo globalizado, valorizando uma única história. Nilma Lino Gomes (2018, p. 232) sinaliza que “[...] a colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes, leituras coloniais do mundo.”

Claramente, na perspectiva de Gomes (2017), compreende-se que, durante séculos, há uma necessidade de inserir práticas pedagógicas e curriculares que visem ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, do tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. No entanto, o autor é enfático ao reconhecer que “[...] a lentidão da política educacional brasileira tem motivado, o movimento negro a construir, com seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construído pela comunidade negra.” (GOMES, 2017, p. 49). Ainda conforme esse autor, a aplicabilidade do pensamento decolonial no espaço escolar vai ao encontro à descolonização do currículo:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas

experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 127).

Gomes expõe que há uma resistência das/nas políticas públicas em reconhecer e inserir os saberes até então negados, silenciados e inseridos dentro de um contexto global, negando suas particularidades, ao observar que “[...] as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais [...] No contexto atual da educação, regulada pelo mercado [...] esses saberes foram transformados em não existências” (GOMES, 2017, p. 42).

Portanto, é necessário o reconhecimento da educação para além dos espaços formal, onde o aprendizado também pode acontecer. Além disso, precisam fazer parte dos processos de formação dos professores e da descolonização do currículo,

A escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, Ongs, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores (GOMES, 2003, p. 170).

A respeito da questão da decolonialidade são inúmeros os professores que em suas salas de aula desenvolvem projetos e ações que adentram a descolonização curricular, a partir do momento em que inserem as minorias, que relatam o silêncio, contextualizando e valorizando os saberes do cotidiano como um trabalho de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Segundo Nilton Mullet Pereira (2018), especificamente sobre a decolonialidade no ensino de história: “[...] a aula de História pode ser um espaço aberto para experiências estranhas, fugidias, pouco afeitas à nacionalidade ou aos modos de pensar a política, a sociedade e a vida que o eurocentrismo criou.” (p. 21). Nessa perspectiva, há explicitamente uma necessidade de que os professores de história rompam com a colonialidade, não sendo submissos ao modo europeu de pensar,

[...] entendo o ensino de História e a aula de História como lugares de um encontro com o pensamento decolonizado. Nesse sentido, o que faz o ensino de História não é apenas criar nomes, designar estruturas e conjunturas; é construir modos de expressão dos conceitos históricos. Desse modo, ele é sempre um excesso em relação aos conceitos, uma vez que os modos de expressão implicam um encontro criativo com outros saberes e outras práticas no interior da aula de História, onde quer que ela ocorra. Se o que o ensino de História faz é construir modos de expressão, então o seu

lugar é o da hesitação, pois hesitar é situar-se em um intervalo de tempo, quando a identificação se torna difícil e somente o que existe é uma insistência. Esse intervalo temporal promovido pela hesitação desdobra-se em uma neutralidade, que é o lugar mesmo de uma criação e de um encontro produtivo. Ao provocar a hesitação, em um intervalo temporal que gera desidentificação em relação às formas do presente, o ensino de História permite um espaço para criar. E isso ocorre em uma aula de História, se conseguirmos olhar os alunos, os grupos, os enunciados e hesitarmos, não vendo identidades, coisas, frases ou proposições, mas forças que esperam um diálogo e uma escuta (PEREIRA, 2018, p. 31).

Portanto, percebe que um movimento decolonial no ensino de história carece de um deslocamento e de uma (des) subjetivação. O que Pereira (2018) chama de modos cristalizados de perceber, medir e experienciar o tempo. Conforme destaca Meinerz (2017), o pensamento decolonial opõe-se “[...] à ideia de práticas hegemônicas e aponta para a multiplicidade existente quando o olhar é conduzido por lógicas não excludentes.” (MEINERZ, 2017, p. 57). Corroborando com o pensamento de Mignolo (2008), que indica que o pensamento decolonial é a estrada para a pluriversalidade como um projeto universal.

Ora, é na aula de história “[...] que podemos nos voltar para o passado, buscando reconstruir elos entre esse passado e o presente. É uma tentativa de que os alunos possam assumir autonomamente o processo de consciência das relações de poder estabelecidas.” (NOGUEIRA, 2020, p. 55). Para esse processo de desconstrução da decolonialidade, no ensino de história, o autor afirma a necessidade de:

Pensar e desenvolver uma aula de História, que tenha como objetivo a superação das injustiças econômicas e sociais, compreendendo que ela tem uma função de envolver os estudantes e temáticas correlatas ao seu cotidiano, buscando a crítica da sociedade vigente, que seja capaz de propor uma nova alternativa à essa, é de fundamental importância que a decolonialidade ande lado a lado, no conteúdo a ser trabalhado e na maneira como será trabalhado. Permitindo a troca de saberes entre os diferentes personagens que estão presentes nesse momento (NOGUEIRA, 2020, p. 57).

No entanto, é bem provável que a grande maioria dos docentes de história da educação básica, ao refletir sobre sua prática em sala de aula, depare-se com momentos de frustração, inquietação e mesmo de incoerência diante da realidade que encontra a escola na sua rotina diária, nos problemas sociais que enfrenta e com o discurso historiográfico que ainda impera no currículo escolar (NOGUEIRA, 2020). Portanto, é urgente a necessidade de ressignificar, desconstruir os moldes coloniais enraizados no ensino tradicional, buscando metodologias e conhecimentos teóricos que rompam com a matriz colonial do saber, do ser e poder.

2.4 Apontamentos sobre história local

A história é uma ciência em movimento, sua escrita é marcada por abordagens, métodos, percepções que conceituam e evidenciam essa dinâmica da história. O ressurgimento e ressignificação da história local na historiografia deu-se no processo das mudanças historiográficas do século XX. Essas mudanças, em termos historiográficos, se relacionavam à conjuntura historiográfica da Inglaterra, Itália e França, berço da *Escola dos Annales*.

É nesse momento que se abre espaço para o estudo do local, iniciando uma renovação metodológica nas práticas historiográficas sobre as regiões e localidades. Segundo Burke (2010), ao escrever sobre a história local e regional:

Na década de 50, o ressurgimento da história regional na França tem um paralelo no ressurgimento da história local na Inglaterra, vinculada à escola de W. G. Hoskins, um discípulo de Tawney, cujos livros incluem um estudo da construção da paisagem inglesa e uma história socioeconômica na longa duração. (BURKE, 2010, p. 138).

Nota que o eixo do poder se deslocou para o interior – local/regional –, mudando o protagonismo e colocando em evidência novos personagens de modo a desconstruir uma lógica estruturada na historiografia nacional e construir identidades regionais. Barros observa que “[...] a História Local ou História Regional [...] surgiu precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das dimensões nacionais.” (BARROS, 2006, p. 470).

Conforme aponta Circe Maria Fernandes Bittencourt (2005), a história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações a respeito da configuração, transformação e representação social do espaço nacional, ou seja, havia a possibilidade de mapear questões econômicas, políticas e sociais. Portanto, na dimensão do estudo do singular, a história regional proporciona um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação. Nesse sentido:

Quando um historiador se propõe a trabalhar dentro do âmbito da História Regional, ele se mostra interessado em estudar diretamente uma região específica. O espaço regional, é importante destacar, não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico [...]. Mas, de qualquer modo, o interesse central do historiador regional é estudar especificamente este espaço, ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares

ou examinar, em algum momento de sua pesquisa, a inserção do espaço regional em um universo maior [...]. (BARROS, 2004, p. 153).

O historiador que se debruça sobre a história regional, uma vez feito o recorte do local, tem um volume de abordagens e conteúdo que pode ser explorado. A prática de ensino de história em análise nessa dissertação, através do projeto *Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, mostra essa possibilidade de articulação interdisciplinar. Segundo Conceição Meireles Pereira (2012), “[...] esta área interliga-se por um conjunto pouco perceptível de linhas e setas com áreas numerosas [...] da geografia à biologia, da arqueologia industrial e agrária à psicologia social, do patrimônio à museologia, da etnografia à antropologia, da paleografia e epigrafia à história oral.” (PEREIRA, 2012, p. 42-43).

Ainda sobre a importância da história regional e local, Luiz Carlos Borges Silva (2013, p. 10) observa que se trata de “[...] valioso instrumento metodológico para o professor de História, pois a abordagem de conteúdos voltados para o local e o regional possibilita a elaboração de um olhar diferenciado acerca do saber histórico [...]”. Segundo Schmidt (2007), esse instrumento metodológico da história local não é algo recente. Nas reformas curriculares de 1930, esse campo já estava presente, assim como no Parecer nº 853, de 11 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação (CFE).

Em 1990, os PCNs retornam à abordagem da história local como eixo temático que está indicada tanto como eixo para seleção de conteúdos quanto método de ensino-aprendizagem, essas diretrizes destacam que

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com outro grupo social – estudantes, educadores e outros profissionais –, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade. Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço (BRASIL, 1997, p.40).

A nova LDB, em seu artigo 26, enfatiza que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais/locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino de história local voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados.

Nesse sentido, o conceito de história local deve estar “[...] em intrínseca complementariedade, conjunto de experiências e sujeitos em lugar, e o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências” (GONÇALVES, 2012, p. 177). Além disso, existe a compreensão de que a história local deve ser percebida em “[...] todos os sentidos decorrentes do uso da palavra história: processo histórico, a ciência da história e a historiografia, considerados da perspectiva de um determinado local.” (NEVES, 1997, p. 14).

Para Pierre Goubert (1988, p. 70), a história local “[...] é aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média [...] ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum [...]” Por outro lado, na perspectiva de Toledo, a história local deve ser compreendida como “[...] uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente.” (TOLEDO, 2010, p. 751).

Já de acordo Geysy Germinari e Gerson Buczenko (2012, p. 118), a história local é aquela “[...] que desenvolve análises de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas”. Ercília Gonçalves Costa (2006), ao se referir ao “espaço local”, define-o não somente como o município, “[...] mas também o bairro, o quarteirão, a aldeia em que cada indivíduo vive.” Ainda segundo a autora, é por meio do nível local que “[...] a democracia pode efetivamente ser participativa e se consegue a mobilização política.” (COSTA, 2006, p. 47).

Nota-se que não há um consenso em relação ao conceito de “espaço local”, a delimitação desse espaço. Porém, é consenso que a História Local pode contribuir para o exercício da democracia através das suas representatividades nesses “espaços locais”.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2010) ressalta que há a necessidade de entender sobre a história local, ao afirmar que os estudos desta devem tentar buscar, no microrrecorte, os sinais e as relações da totalidade social, rastreando os indícios das particularidades. Nessa direção Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2009) indicam que

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 139).

Nesse sentido, ensinar “[...] significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para esses conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões

diante de conteúdos/temas propostos pela historiografia.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 20). As questões sobre os procedimentos de produção do conhecimento histórico, principalmente o problema das evidências, são tratadas por Raphael Samuel (1990), para esse autor

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível do desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas consequências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição ou a estrutura não se manterá (SAMUEL, 1990, p. 220).

Em seus trabalhos Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo (2010), entra nas discussões sobre a história local, historiografia e ensino, colocando entre as suas ideias que a história local pode ser entendida como uma modalidade de estudos históricos, “[...] os conhecimentos históricos da localidade devem estar relacionados, de forma que eles tornam possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas que dizem respeito às relações sociais que se quer conhecer” (TOLEDO, 2010, p. 751).

De um lado Luís Alberto Marques Alves (2006) destaca que a história local se torna um marco inicial para que o aluno compreenda as diferentes construções identitárias em uma sociedade em permanente mutação: “[...] a atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar.” (ALVES, 2006, p. 70). Desse modo, nota-se a importante relação entre história local e identidade na construção da consciência histórica.

Nessa perspectiva, sua inclusão no currículo, nos projetos e ações é urgente e necessária na tentativa de aproximar o aluno da história e fazê-lo se perceber como sujeito histórico. Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2003, p. 232) consideram que a história local pode ser vista como uma proposição de ensino de História, descrevendo-a da seguinte forma “trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural [...]”. Nesse contexto, os autores também afirmam que “[...] o trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e do seu arredor [...]” (p. 232), elementos importantes para levar o aluno a compreender a constituição e desenvolvimento da historicidade.

Para Priscila Cabral Souza (2021), focando a história das mulheres realizou uma pesquisa no município de Balsas, estado do Maranhão. Essa pesquisa visava averiguar a lógica androcêntrica que pauta o ensino de história e abordar os seus conteúdos a partir do presente e do local. Nessa perspectiva,

[...] demonstramos que a produção de biografias de mulheres contribui para a aprendizagem histórica na medida em que oportuniza a mobilização dos conceitos da ciência histórica para a compreensão do mundo e orientação [...] temos um ensino focado no passado, em temáticas globais e nos personagens masculinos. Como reflexo, alunos e alunas associam os conteúdos unicamente ao passado e poucos conseguem associar com o presente. Além disso, a primazia do global e nacional apagam os eventos locais, assim muitas(os) discentes não vêm nenhum elo entre o que aprendem e sua realidade. Isso, portanto gera uma noção, ainda que inconsciente, da dispensabilidade da disciplina no currículo, além de contribuir para a falta de interesse dos estudantes [...] ademais o destaque para as ações de personalidades masculinas marca o caráter androcêntrico da disciplina. No livro didático utilizado, por exemplo, a presença feminina é pequena, e nas raras vezes em que ocorre é de maneira acessória (SOUZA, 2021, p. 112).

A estratégia para o ensino de história apresentada por Souza (2021) se mostra bastante proveitosa, no sentido de propiciar elementos para combater a lógica androcêntrica que pauta o ensino de história e abordar os seus conteúdos a partir do presente e do local. Trata-se de instrumento importante para dar ênfase às mulheres, suas narrativas e a importância desse quadro elementar como fundamentais para se construir um ensino de história local com rostos, endereços, significados e um apreço pelo local.

Na perspectiva de Martha Melo Carvalho (2020), em uma outra experiência de pesquisa que analisou o uso da Educação Patrimonial como estratégia metodológica no ensino de história na educação básica em Conceição do Araguaia (Pará):

[...] quando problematizamos e situamos os estudantes no espaço/tempo de dado objeto patrimonial, bem como a preocupação em contribuir com a reflexão sobre os assuntos da História Local, pode levá-los a refletir sobre evidência patrimonial. A análise de ideias prévias e da relação com os conhecimentos produzidos acerca da vivência do seu lugar com o patrimônio da cidade, fundamenta a relação do lugar com a interculturalidade, o patrimônio, para assegurar a verificação da progressão dos conhecimentos dos estudantes [...] atrelar o reconhecimento dos 'lugares de memória', das edificações, do sentimento de pertencimento contribui para a preservação e valorização dos bens culturais, mas, também, exige aprofundamento no campo do ensino de História, pois envolve ações didático-educativas que viabilizam a aproximação entre os sujeitos e suas culturas, num processo que promova, no ambiente escolar, uma possibilidade de leitura da memória coletiva, dos objetos patrimoniais e das relações que se estabelecem entre eles, de forma analítica e crítica (CARVALHO, 2020, p. 94).

Apesar das potencialidades da metodologia da Educação Patrimonial para o ensino de história, Carvalho (2020) é enfático ao chamar a atenção para que o professor de história tenha

cuidado no desenvolvimento das aulas, de modo que desenvolvam um olhar crítico para somente assim descolonizar o saber e evitar a reprodução de narrativas dominantes da história local.

Em uma outra experiência de pesquisa, Mayara Alves Leite (2020) investigou como ocorre a aprendizagem histórica dos estudantes, a partir da utilização da história local no município de Parauapebas, estado do Pará. Leite (2020) indicou que, no início de sua pesquisa, “[...] a maioria dos discentes demonstraram o pensamento de que a função da disciplina era aprender sobre o passado, sem relação com o presente, e por conseguinte, com suas vidas práticas. Além de não se considerarem sujeitos históricos.” (LEITE, 2020, p. 108). No entanto, durante o decorrer da pesquisa,

[...] percebemos que ao vivenciarem atividades voltadas para a pesquisa sobre a história do município, os discentes passaram a perceber a ligação entre passado, presente e futuro, assim como a relação da História com suas vidas. Esse processo provocou um maior interesse pela disciplina, a exemplo disso, tivemos um estudante que apresentou desempenho abaixo da média nos três primeiros bimestres, e no último bimestre – período da pesquisa – superou as expectativas com rendimento elevado. Após as atividades desenvolvidas durante a investigação, notamos que houve mudanças no entendimento dos estudantes em relação ao início da pesquisa. Em suas narrativas, eles passaram a demonstrar que fazem parte da História, que são sujeitos históricos. Eles já não mais consideravam somente os “grandes personagens” como sujeitos históricos, mas começaram a se posicionar também como fundamentais para a História (LEITE, 2020, p. 109).

Portanto, as experiências de pesquisa de Carvalho (2020), Leite (2020) e Souza (2021) apontam a História Local como uma possibilidade de desconstrução da perspectiva epistêmica. Mostram através de suas pesquisas que a valorização do coletivo, dos diversos saberes e fazeres pode ser um caminho para despertar o interesse dos estudantes na disciplina de História. Essas pesquisas são importantes e significativa para o ensino de história e tem potencial de promover reflexões mais aprofundadas sobre ensinar e aprender.

3 QUILOMBO, TERRITÓRIO SAGRADO: PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ARAGUATINS

Elaborar projetos/ações/práticas dentro de uma perspectiva decolonial no chão da escola é um desafio ético e político. É uma atuação intencional, que se configura na ruptura com os paradigmas epistemológicos tradicionais. Esse processo de reconfiguração exige um comportamento político-pedagógico estratégico para identificar o que Catherine Walsh (2016) apud Cléa Maria da Silva Ferreira (2020)

[...] chama de brechas decoloniais, ou seja, fissuras, aberturas, rachaduras que se apresentam no todo hegemônico e que, dependendo das ações realizadas em seu interior, podem se transformar em fraturas, rupturas ou corrosões nas estruturas da razão e do poder moderno/colonial.

Nesse sentido, temos uma conquista história e jurídica os termos da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 com um intervalo de onze anos, fato que retardou a (re)construção de um currículo e práticas voltadas para a promoção da equidade e inclusão da diversidade. Catherine Walsh (2016) apud Ferreira (2020) aponta estas brechas como possibilidades de direcionamentos para ‘horizontes decoloniais’, como lugares de (des)aprendizagem e reaprendizagem. Nota-se, mesmo aparados juridicamente, as mudanças estruturais são tímidas para atenção dos grupos subalternizados contemplados pelas leis

Recordo-me de conversas com Fátima Barros que aqui fazem todo sentido. Certa vez, perguntei a ela: Fátima, por que você aceita todos os convites feitos para palestrar? Independente de tempo, espaço, local. Ela respondeu “Amiga nós precisamos está em todos os lugares”. Interessante como Fátima conseguia identificar as brechas dentro da estrutura de poder moderno/colonial e com suas palestras, independente do tempo, espaço e local, começava a fazer um trabalho de formiguinha, provocando pequenas fissuras, rachaduras nessa estrutura de poder.

Essas conexões, o exercício da escuta nos impulsiona a problematizar a nossa prática na busca de identificar e aproveitar todas as brechas na (re)construção dos saberes, agindo intencionalmente na inclusão dos grupos subalternizados.

Reconhecermos que nossa formação escolar e acadêmica é resultado de uma construção histórica pautada nos elementos resultantes do projeto colonial é parte importante do processo de desconstrução. Identificar as armadilhas coloniais presentes nos livros didáticos, através de textos, imagens, mapas, no currículo, documento norteador aos professores e naturalizada no

ambiente escolar como parte da estrutura de ensino imposta aos professores faz parte do processo de desconstrução epistêmica. O agir intencionalmente é um exercício constante e uma necessidade urgente na busca de novas posturas, saberes, olhares, comportamentos dentro e fora do ambiente escolar.

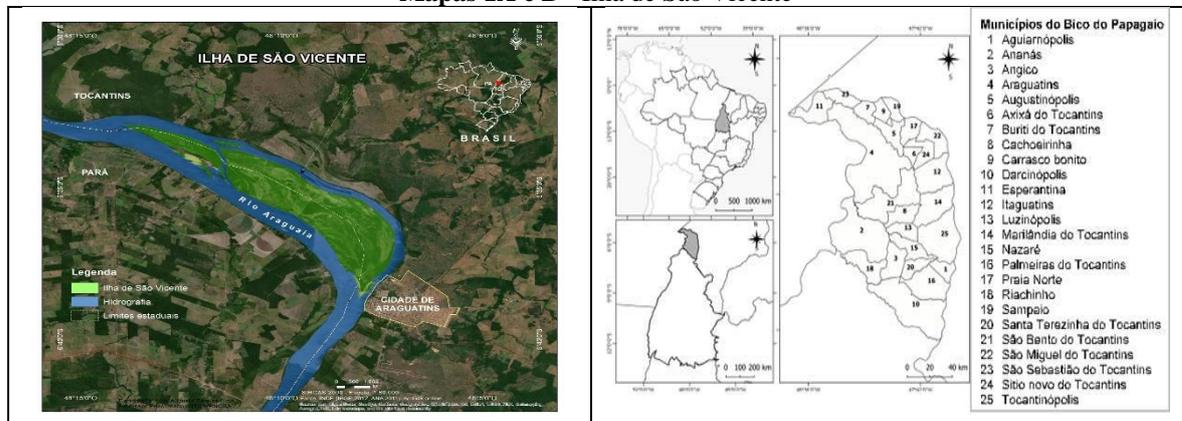
Catherine Walsh (2013) fala das necessidades de resistir, insurgir e transgredir frente às marcações históricas enraizadas. Penso então que esse é o caminho, primeiro o reconhecimento de ter sido parte de um processo formativo pautado no projeto colonial e, segundo a desconstrução desse conhecimento, inserindo vozes, saberes, perspectivas diferentes nesse espaço de conhecimento chamado escola. O chão da escola é colorido com a tinta da diversidade e essa diversidade precisa se identificar, se vê nas páginas dos livros didáticos.

Acreditamos que uma educação com práticas decoloniais tem possibilidade de abertura de novos canais de diálogo, pode ser uma estratégia de rompimento com essas hierarquizações. A nossa prática envolvendo os quilombolas da Ilha São Vicente fez parte dessa conjunta de reconhecimento, identificação resultando no agir intencionalmente a fim de provocar reflexão e inclusão, na tentativa de romper esses laços de subalternidade que o livro didático, currículo se mostram em relação aos quilombolas em Araguatins.

3.1 O Quilombo Ilha São Vicente

O Quilombo Ilha São Vicente está localizado no Brasil, no estado do Tocantins, na cidade de Araguatins na região conhecida como Bico do Papagaio. Essa região recebe esse nome pelo desenho do mapa que lembrar um bico de papagaio. Conforme mostra os Mapas 1A e B.

Mapas 1A e B - Ilha de São Vicente



Fonte: Elaborado por Luiz Augusto Lima. Dados disponíveis em <https://www.redalyc.org/journal/5708/570864390034/>. Acesso em 24 mai. 2022.

Nessa dissertação, entre as referências brasileiras relacionadas a pesquisas sobre quilombolas, destacamos a concepção de quilombo do antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida (2002),

[...] a situação de quilombo existe onde há autonomia, onde há uma produção autônoma que não passa pelo grande proprietário ou pelo senhor de escravos como mediador efetivo, embora simbolicamente tal mediação possa ser estrategicamente mantida numa reapropriação do mito do “bom senhor”, tal como se detecta hoje em certas condições de aforamento. Essa compreensão sociológica desloca bastante os termos em que a questão usualmente vem sendo colocada (ALMEIDA, 2002, p. 60).

Essa percepção foi amplamente aceita na literatura brasileira, em nosso entendimento, foge daquele debate que compreendia o quilombo simplesmente como algo que estava fora dos domínios dos grandes proprietários escravocratas no período colonial. É imperativo, também, nessa redefinição pensar como Bárbara Oliveira Souza (2008), quando indica que se tente recuperar como esses grupos se definem e o que praticam atualmente.

Na perspectiva de Almeida (2002), tal raciocínio é um ato fundamental e necessário e nos coloca no que o autor chama de contemporaneidade. Logo, Souza (2008) sinaliza que o quilombo atualmente representa uma ruptura social, ideológica e econômica do modelo social vigente. Portanto, na perspectiva da autora:

Os quilombos, constituíram-se como unidades de protestos, resistência e reelaboração dos valores sociais e culturais dos africanos e seus descendentes em todas as partes nas quais a sociedade latifundiário-escravista se manifestou (SOUZA, 2008, p. 26).

No entanto, através do Decreto nº. 4.887, em seu art. 2º, o Estado brasileiro define as comunidades quilombolas da seguinte forma:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

A respeito deste decreto Souza (2008), faz a seguinte consideração:

O Decreto concebe as comunidades quilombolas como territórios de resistência cultural dos quais são remanescentes os grupos étnicos raciais que assim se identificam. Com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a luta contra a opressão histórica sofrida, esses grupos se autodeterminam comunidades de quilombos, dados os costumes, as tradições e as condições sociais, culturais e econômicas específicas que

os distinguem de outros setores da coletividade nacional. O Decreto apresenta, portanto, uma dimensão de existência atual dessas comunidades. (SOUZA, 2008, p. 55).

Nestes termos, o autor demonstra a sua preocupação no que concerne à questão da identidade, da trajetória e da cultura dos quilombolas, elementos que os diferenciam das demais coletividades.

É nesse jogo de interesses que está envolvido o Estado, os pesquisadores e o coletivo quilombola que no ano de 2003, através do Decreto nº. 4887/2003 se reconhece a condição de quilombola enquanto um coletivo de direitos e em seu parágrafo 1º, no seu artigo 2º, estabelece que a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

Então, é a partir de 2010 que a comunidade quilombola Ilha São Vicente passou a ser reconhecida pela Fundação Palmares. Além disso, a comunidade é constituída por 48 famílias e está na sua quinta geração familiar. Aliás, os habitantes desenvolveram uma territorialidade atrelada ao rio Araguaia e tornaram-se praticantes da pesca e da agricultura tanto de vazante quanto em terra firme e, da criação de animais de pequeno porte todas as atividades baseadas na subsistência coletiva da comunidade.

Tal como destacado por Leônidas Gonçalves Duarte (1970), a história dessa comunidade constitui um processo histórico atrelado especificamente à relação entre a expansão econômica do poderio dos senhores escravocratas e fazendeiros do estado do Maranhão com o antigo Norte goiano no período Imperial. A chegada dos antepassados dessa comunidade quilombola a São Vicente (atual Araguatins) foi relatada pelo autor,

Quando Vicente Bernardino Gomes deixou Carolina e se instalou na Colônia militar de São João do Araguaia, onde o sogro era comandante, deixara dívida a receber no interior do município. Com sua transferência da colônia militar para esta localidade em 1868 [...] no ano seguinte Vicente Bernardino resolveu mandar um positivo ao segundo distrito de Carolina [...] para ir receber a importância de 800 mil reis (Cr\$ 0,80) que lá ficara em mãos de um freguês. O positivo legou a carta de ordem para receber a dívida, a qual sendo entregue ao devedor, este alegou que naquele momento não dispunha de dinheiro, mas que tinha escravos com os quais poderia solver a conta [...] assim combinados foram chamados todos os escravos dos quais foram retirados dois casais, com os filhos, perfazendo oito pessoas em resgate da dívida, regressando no mesmo dia [...]. (DUARTE, 1970, p. 147-148).

Na condição de escravizados sob a posse do senhor Vicente Bernardino Gomes. Para Duarte (1970), no concerne ao histórico de formação dessa comunidade, foi relatado que ela decorre da doação da Ilha São Vicente aos escravizados, depois da abolição da escravatura em 1888. Entretanto, a partir das políticas de ocupação da Amazônia intensificadas no período da

Ditadura Militar, o município de Araguatins, assim como toda a região Norte passou a ser elemento de especulação política e econômica para onde foi atraído milhares de migrantes pobres principalmente nordestinos (CHAVES, 2015; SANTOS, 2021).

Desde então, os quilombolas passaram a sofrer constantes invasões ao seu território principalmente por sitiantes e fazendeiros. Em 2012, essas invasões culminaram em um processo judicial, o qual obrigou a comunidade quilombola a deixar o território, com a justificativa de que um fazendeiro de uma família tradicional da cidade de Araguatins era o legítimo dono da ilha, devido à posse de um título da área.

Entretanto, no mesmo ano, a comunidade retornou à ilha (mapa página 47) em função de um outro processo judicial. Apesar de ter retornado ao território a comunidade ocupa, lamentavelmente, apenas 1,3% da área que está dividida em 40 lotes em uma área total de 32,574 hectares (LOPES, 2014). A porção destinada à comunidade é nitidamente pequena, impossibilitando a subsistência a partir somente do território o que leva as famílias a dependerem de programas sociais como bolsa-família, seguro-defeso e aposentadoria como forma de complementar a renda, assim como trabalhos fora do território na condição de diaristas, conforme identificou Luciano Laurindo dos Santos (2021).

A Associação da Comunidade Remanescente Quilombola da Ilha São Vicente (ACREQUISVI) foi constituída em 19 de dezembro de 2010 e, é o instrumento de representação social da comunidade, uma importante ferramenta de interlocução política e de resistência.

A partir do retorno ao território os quilombolas buscaram se restabelecerem esse espaço de luta, resistência e muitas memórias. Cada lote, cada árvore possuem uma história que liga os quilombolas a sua ancestralidade. Essas memórias são presentes nas narrativas durante as vistas ao território. Certa vez, lembro-me que durante uma caminhada no quilombo seu Miguel Batista Barros comentou - “eu e mais dois irmãos nascemos na Ilha São Vicente e minha mãe e os irmãos dela todos nasceram na Ilha São Vicente”. No percurso da caminhada pelo território ele se referia a um determinado lote, vazio aos meus olhos e aos olhos dos meus alunos, a ele era cheio de significados e lembranças afetivas.

Essa ligação com o território com sua ancestralidade é um sentimento presente na comunidade. Nota-se parceria entre eles na partilha de alimentos, plantações, criações de galinhas, porcos, produção de carvão, azeite de coco, mutirão para cobrir casas ou barracões e até mesmo uma simples visita para prostrar e tomar um café. Percebe-se que há uma preocupação com o bem estar de cada um, de cada família dentro e fora da comunidade.

Em meados de outubro a novembro de 2019, período do desenvolvimento dessa prática de ensino de história moravam na ilha 08 famílias. A partir de 2020 esse número aumentou

devido a pandemia COVID-19 onde muitos quilombolas buscaram refúgio e segurança. A ilha, o Quilombo Ilha São Vicente foi a escolha de muitos que se propuseram a cumprir as orientações da OMS (Organização Mundial de Saúde) sendo uma delas o isolamento social que tinha como objetivo diminuir a circulação do vírus.

O Quilombo Ilha São Vicente fica localizado no rio Araguaia. O percurso entre Araguatins e o Quilombo tem duração de 15 a 20 minutos para ir e 20 a 30 minutos para voltar. Os transportes mais utilizados pelos quilombolas são: barcos, canoas e rabudinhas (canoa com motor). O quilombo conta também com uma lancha escolar que é utilizada exclusivamente no transporte dos alunos e alunas para as escolas.

O quilombo Ilha São Vicente é uma comunidade ainda isolada e negligenciada pelo Estado. No quilombo não tem água tratada, posto de saúde, escola, saneamento básico. A energia elétrica foi instalada em julho de 2018, antes usavam lamparinas, lampiões, uma ou duas casas tinham gerador de pequeno porte. A maioria dos quilombolas residentes no quilombo são aposentados com renda de um salário mínimo. Dentro desse orçamento limitado a partir de julho/2018 foram adquirindo, aos poucos, alguns eletrodomésticos principalmente geladeira e televisão.

3.2 O (não) lugar dos quilombolas no currículo escolar estadual em Tocantins

O currículo que corresponde ao ensino médio no estado do Tocantins estava em construção. A Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins (SEDUC) disponibilizava um conjunto de conteúdos norteadores para o ensino médio, denominado “Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino” que foram utilizados de 2008 a dezembro de 2019. Ressalto que esse Documento não é válido para o Novo Ensino Médio que entrou em vigor em 2022. Como a prática apresentada nessa dissertação foi elaborada em uma turma do 2º ano do ensino médio no ano de 2019, organizou-se o quadro de conteúdo correspondente à disciplina de história, conforme a Quadro 1.

Quadro 1 - Conteúdos básicos para o 2º ano do ensino médio

BIMESTRE	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º bimestre	Formação das Monarquias Nacionais; Renascimento; Reforma Protestante; Expansão Marítima Europeia;
2º bimestre	Reinos Africanos; A colonização da América; Brasil Colônia; História do Norte Goiano;
3º bimestre	O Iluminismo; Independência dos Estados Unidos da América; Revolução Francesa; O Império Napoleônico; Vinda da Família Real para o Brasil;
4º bimestre	A Revolução Industrial; Descolonização (independência) da América; O Brasil no Século XIX: da Independência à Crise do Império; Comunidades Quilombolas do Tocantins;

Fonte: adaptado de Tocantins (2018).

Fica nítido que, de certa forma, no ensino médio a SEDUC/TO inseriu em especial na disciplina de história a temática da questão étnico-racial, por meio do conteúdo sobre as comunidades quilombolas do Tocantins. No entanto, há uma lacuna entre o conteúdo disponível no livro didático e a realidade local em Araguatins, haja vista que o material não contempla a formação histórica local. Isso ocorre porque os livros didáticos são elaborados nos grandes centros distantes das realidades amazônicas.

A mesma situação foi evidenciada por Santos (2015), quando analisa os livros didáticos de história utilizados pelas escolas de 4º ano do ensino fundamental da rede pública de Sobradinho/DF, com o intuito de verificar se eles estavam em conformidade com as regras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O autor identificou que a respeito da adequação dos livros didáticos de histórica à realidade local,

[...] verificou-se um atendimento parcial. Mesmo havendo dois títulos de história local disponíveis, eles não estão em consonância absoluta com o Currículo em movimento do Distrito Federal e não atendem as necessidades das professoras em sala de aula, fazendo com que as mesmas procurem recursos externos para a complementação do material didático [...] evidenciou-se o esforço das professoras para complementar o ensino baseado no livro didático e a necessidade de ruptura do ensino de história tradicional (SANTOS, 2015, p. 78).

Para refletir sobre esse distanciamento é importante fazer um breve histórico a respeito do livro didático. O PNLD é fruto do Decreto nº 9.154/1985 e visa a, conforme analisa Silva (2008), “[...] disponibilizar guias de livros didáticos para a indicação pelos professores. Implantação de banco de livros didáticos e reutilização dos livros [e] universalização do

atendimento, inicialmente aos alunos de 1ª e 2ª séries.” (SILVA, 2008, p. 111). Vale ressaltar que conforme observa Santos (2008),

[...] no ano de 1996, o programa passa à responsabilidade do FNDE, iniciando o processo de avaliação sistemática, de elaboração de catálogos de classificação e da exclusão do livro que apresentassem preconceito e discriminação de qualquer tipo, desatualização, indução a erros ou erros conceituais. (SANTOS, 2018, p. 79).

O ano de 2003 também foi importante porque se instituiu o Programa Nacional de Livros para o Ensino Médio (PNLEM), que inicialmente forneceu livros de língua portuguesa e matemática a alunos das regiões Norte e Nordeste. Em 2008, os livros de história para esse ciclo foram distribuídos pela primeira vez em todas as regiões do Brasil.

No que concerne especificamente ao livro didático de história no ensino médio Santos (2018), em sua dissertação intitulada *Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos*, averiguou a abordagem da temática da questão racial nos livros didáticos de história distribuídos pelo PNLD. Segundo o Santos (2018),

[...] ainda há muito que ser alterado para que a questão racial seja questionada e pensada em nossa educação básica. Isso, claro, considerando o livro didático com suporte pedagógico basilar para os professores de escolas mal equipadas e para os alunos carentes, com reduzido acesso à informação. Eis o nosso “organizador de conteúdos”, no qual encontramos os seguintes problemas: a) a valorização e destaque das dificuldades dos imigrantes e suas decepções nos primeiros momentos em solo brasileiro, que se revelou pouco receptivo, revelando pouco sobre as razões racistas da política imigratória e as grandes taxas de repatriação dos imigrantes; b) a “substituição física da mão de obra escravizada pela assalariada” persiste na maioria das interpretações, com a questionável perspectiva de apresentar a última como mais vantajosa ao capital; c) a quase total ignorância à receptividade das teorias raciais vigente no período entre a intelectualidade brasileira e d) a vinculação primordial da “questão racial” à sociedade norte-americana, como traço peculiar (e negativo) dela, a diferenciá-la de nós (SANTOS, 2018, p. 100).

A precariedade das escolas públicas no Brasil e a questão da desigualdade social tornam o livro didático, na maioria das vezes, o único material disponível para ser utilizado em sala de aula. Somado a essa problemática Santos (2018), acrescenta o descompasso entre o que se produz na academia e a produção dos livros didáticos de história ao sinalizar que

[...] o assunto ocupa lugar periférico entre os exercícios, textos complementares [...] Há receio e pouco interesse dos autores e produtores dos livros em destacar em suas páginas a questão racial brasileira. Dessa forma, os manuais reproduzem a baixa atenção da sociedade pelo tema (SANTOS, 2018, p. 101).

No que se refere ao estado do Tocantins especificamente no ano de 2019, quando foi realizada a prática no ensino de história na turma de 2º ano do ensino médio público. O material didático utilizado foi o livro *História, sociedade & cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior, publicado em 2016, apresentado aqui na condição de dissertação, cujo sumário está exposto no Quadro 2.

Quadro 2 - Sumário do livro didático de história utilizado no ensino médio no ano de 2019

CAPÍTULOS	CONTEÚDO
Capítulo 01	América indígena
Capítulo 02	Colonizações: espanhóis e ingleses na América
Capítulo 03	A América portuguesa e a presença holandesa
Capítulo 04	Africanos no Brasil: dominação e resistência
Capítulo 05	Expansão e ouro na América portuguesa
Capítulo 06	A Revolução Inglesa e a Industrial

Fonte: adaptado de Boulos Júnior (2016).

A prática realizada por nós ocorreu em consonância com a Semana da Consciência Negra no ano de 2019. Naquela oportunidade estávamos desenvolvendo o capítulo 04 do livro didático, intitulado “Africanos no Brasil: dominação e resistência”. Nesse livro, Boulos Júnior (2016) faz uma única abordagem sobre a resistência e os quilombos nas páginas 85 e 86, com os subtítulos: *A resistência*, de dois parágrafos; *Os quilombos*, de dois parágrafos; *O Quilombo de Palmares*, de quatro parágrafos; *A guerra*, de três parágrafos; e *Remanescentes de quilombos*, de quatro parágrafos. Esses possuem uma abordagem bem generalizada, contando com algumas imagens e mapas.

O único material de apoio disponibilizado pela Seduc/TO em relação às comunidades quilombolas é denominado *Caderno III: comunidades quilombolas do Tocantins*, do ano de 2016. É um material que traz poucas informações sobre as comunidades quilombolas no estado e nesta análise foi considerado insuficiente para o trabalho em sala de aula.

Portanto, ficou perceptível uma lacuna entre o “Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino” e o livro didático disponibilizado pela Seduc/TO. Percebeu-se que não constava nesse livro algo relacionado às “Comunidades Quilombolas do Tocantins” e principalmente à comunidade quilombola Ilha São Vicente, em Araguatins. Nessas circunstâncias apresentadas passou a pesquisar materiais escritos locais que pudessem somar no desenvolvimento do conteúdo sobre as comunidades quilombolas do Tocantins.

Na ocasião, encontramos o livro de Duarte (1970), denominado *De São Vicente a Araguatins: cem anos de história*, publicado no ano de 1970. Nesse livro o autor retrata a chegada dos quilombolas da Ilha São Vicente, ainda na condição de escravizados no século

XVIII, como resultado de um saldo de uma dívida com um credor na cidade de Carolina, no estado do Maranhão. Ainda em consonância a esse livro se destaca a importância das memórias dos quilombolas como um importante elemento para que o projeto que retrata a história local atrelada à dos quilombolas da Ilha São Vicente fosse desenvolvido.

3.4 A construção

Nesta dissertação se faz necessário situar a temporalidade de descrição da construção desse projeto. Esse foi escrita após o falecimento de Fátima Barros que era a liderança do Quilombo Ilha São Vicente, a qual participou de forma direta no projeto. Aqui, registro o quão difícil tem sido situá-la no passado, nas lembranças, na memória (Figura 1). Fátima, presente! Fátima, semente!

Figura 1 - Fátima Barros, liderança comunitária



Fonte: Arquivo da comunidade quilombola Ilha São Vicente.

Partindo do pressuposto que sou uma das sementes relato o percurso de aproximação com o Quilombo Ilha São Vicente, de Fátima Barros e da luta pela inclusão da história local e da história do quilombo no currículo escolar.

O desejo prévio de colocar o Quilombo Ilha de São Vicente em evidência, na Semana da Consciência Negra faz parte de uma particularidade pessoal. Sou filha de Araguatins, fruto da escola pública e enquanto estudante nessa cidade nunca soube da existência do Quilombo

Ilha São Vicente. Na condição de professora da escola pública me esforço para que meus alunos conheçam a história de luta e resistência do Quilombo Ilha São Vicente ao longo do tempo.

Cada profissional traz em sua bagagem suas particularidades, suas inquietações que com o tempo vão se reafirmando ou perdendo o sentido ao longo dos anos e dos obstáculos da profissão. O profissional da educação contratado como é o meu caso, tende a trabalhar em duas ou até três escolas, ministrando várias disciplinas para completar a carga horária semanal. Essa rotatividade exigiu uma habilidade de adaptação enorme e possibilitou também conhecer a realidade e o ensino de história das escolas públicas de Araguatins. Assim, tive a oportunidade de perceber os avanços e desafios no ensino de história, sendo um deles a dificuldade desse ensino dialogar com a história local, com a história da cidade e do Quilombo Ilha São Vicente.

Essas dificuldades se apresentam nos planejamentos coletivos, individuais e nas reuniões pedagógicas. É exposto a complexidade de inclusão dessa temática na sala de aula, nas ações pedagógicas e projetos que abordem a história local, a história do Quilombo Ilha São Vicente e as justificativas são atribuídas à ausência de materiais didáticos, a falta de formação continuada. Esses entraves estruturais limita o avanço das agendas escolares na discussão de pautas importantes. Nesse sentido, é importante trazer a análise de Ferreira (2020, p.24,25) para a autora

[...] Antes, as razões para a timidez das transformações eram atribuídas, principalmente, ao pouco investimento na oferta de cursos de formação de professores e à indisponibilidade de material didático. Atualmente esses argumentos já não se sustentam os fatos e a hipótese dos entraves impostos pelo racismo estrutural que vigora no país vai ganhando força como justificativa para os poucos substanciais avanços nessa agenda [...].

Essa complexidade fragiliza a inclusão e permanência dessa temática nas ações pedagógicas, podendo ser facilmente substituídas por outras ações ditas mais simples nas instituições de ensino da cidade.

Desse modo, nota-se que há pouca ou nenhuma ação no Projeto Político Pedagógico que contemple o local/regional. No que concerne especificamente à questão das relações étnico-raciais geralmente essa temática é lembrada somente na Semana da Consciência Negra, por meio de uma palestra ou outra atividade que é desenvolvida no âmbito escolar e no restante do ano letivo não há alusão ao ensino das relações étnico-raciais.

Apesar desse distanciamento há escolas que especificamente no mês de novembro visitam o quilombo. No entanto, ficou nítido que não há uma continuidade dessas ações no chão da escola. Assim, as escolas continuam a trabalhar um ensino de história que não dialoga até

então com a história local ou mesmo com a história do quilombo, portanto é negligenciado a Lei nº. 10.639/2003.

A repetição dessa prática de trabalhar com a temática das relações étnico-raciais somente na Semana da Consciência Negra provocou em mim, na condição de professora negra, um sentimento de inquietação e angústia. Tais sentimentos me impulsionaram a apresentar alternativas para interagir com o quilombo e com a história local.

Assim, aproveitei os espaços das conversas na sala dos professores, além dos corredores das escolas e até mesmo com professores de outras unidades escolares e, também, das reuniões (principalmente as da elaboração do Projeto Político Pedagógico) para trocar ideias sobre a possibilidade de um trabalho coletivo e interdisciplinar que envolvesse várias escolas no que concerne à temática das relações étnico-raciais, envolvendo a história local e do Quilombo Ilha São Vicente.

Em 2019, durante uma dessas conversas com a coordenadora de projetos e com a coordenadora pedagógica da Escola Estadual Denise Gomide Amui, escola em que atuava enquanto professora de história e geografia, foi onde recebi o apoio necessário para colocar a ideia em prática. A partir de então, empenhei-me em elaborar um esboço do projeto para uma avaliação por parte da equipe diretiva da unidade escolar.

Em seguida, intensifiquei a frequência da temática conversas com meus colegas professores da Escola Estadual Denise Gomide Amui. Durante esses momentos fui ouvindo as sugestões e adaptando as ideias para que o projeto fosse implementado. Além disso, comecei a compilar com mais intensidade a pesquisa bibliográfica e documental, essa havia iniciado no ano de 2018 tendo como foco dados documentais sobre a história de Araguatins e a história do Quilombo Ilha São Vicente.

Com o esboço do projeto montado no mês de outubro de 2019, apresentei-o à coordenadora de projetos e à coordenadora pedagógica. Posteriormente, apresentamos o projeto à direção da Escola Estadual Denise Gomide Amui, que por sua vez avaliou e aprovou. A proposta principal era colocar o Quilombo Ilha São Vicente em foco na cidade de Araguatins em novembro/2019. Para isso, o tema precisava ser abraçado por todas as escolas públicas da cidade. Nesse sentido precisávamos mostrar que era possível apresentando aos diretores, coordenadores e professores um conjunto de ações interdisciplinares, que contemplavam a história do quilombo, podendo ser facilmente adaptado com a realidade e público de cada escola e desenvolvidas dentro do espaço escolar e no Quilombo Ilha de São Vicente, durante o mês de novembro de 2019 que culminariam na Semana da Consciência Negra.

O convite apresentado às escolas da cidade para que se juntassem a nós na realização do projeto foi feito a partir de um vídeo curto gravado por mim. Esse vídeo foi uma estratégia de aproximar os gestores, coordenadores e professores ao quilombo Ilha São Vicente. Além disso, para a gravação, edição e publicação do vídeo, contei com a colaboração de Waléria Esteffany Laurindo Pereira – minha sobrinha que é cientista da computação –, e da coordenadora pedagógica da Escola Estadual Denise Gomide Amui que tem habilidade com a tecnologia. Nesse convite em forma de vídeo curto retratei a história do quilombo, a partir de imagens extraídas do Relatório Antropológico⁶ dessa comunidade, esse foi embalado por uma canção de um cantor e compositor local.

No início do mês de novembro de 2019, com posse do esboço do projeto e do convite/vídeo, apresentei a proposta à liderança quilombola da Ilha de São Vicente, Fátima Barros, que aprovou a iniciativa. Contudo, ela fez uma consideração na qual mencionou que havia uma ação no esboço que coincidiu com algo que estava sendo articulado por ela. Durante a conversa Fátima Barros criticou o distanciamento das escolas públicas de Araguatins/TO com o Quilombo Ilha São Vicente e a aproximação se restringia com uma visita apenas no mês de novembro.

Desse modo, retiramos essa ação em específico, porém a partir de então foi estabelecido uma grande parceira que se formava e fortalecia a cada conversa. Com o seu apoio e consentimento foi dada sequência às ações de divulgação do convite. Enviamos o vídeo/convite para os gestores, coordenadores e professores das unidades escolares de Araguatins. Lembrou-me de uma gestora em específico, uma mulher negra e militante, após receber o vídeo/convite entrou em contato muito emocionada com a iniciativa e ali se iniciava outra grande parceria que também se fortalecia a cada diálogo.

O passo seguinte foi o agendamento de visitas às escolas públicas de Araguatins/TO para apresentar o esboço do projeto e sobretudo conversar sobre a importância do tema, além de procurar debater em conjunto as sugestões metodológicas e o cronograma. Visitamos todas

⁶ A Constituição Federal de 1988 instituiu, por meio de seu art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o direito de titulação definitiva das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. Em 20 de novembro de 2003, o Governo Federal promulgou o Decreto nº. 4.8874, o qual regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo constitucional citado, transferindo essa competência ao INCRA. A Instrução Normativa INCRA nº. 57/2009 estabelece os procedimentos que devem ser adotados pelo órgão para a execução dessa atividade institucional, incluindo todas as etapas a cumprir, até que se efetive a titulação e o registro das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. Entre estes procedimentos está a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), abordando informações cartográficas, fundiárias, agrônômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas. Entre as peças que compõem o RTID, está o Relatório Antropológico, de caracterização histórica, econômica e sociocultural do território quilombola.

as escolas públicas de Araguatins: a Escola Evangélica Daniel Berg, o Colégio Estadual Osvaldo Franco, o Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, o CPM - Colégio Militar do Estado do Tocantins Profa. Antonina Milhomem, a Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho e o Instituto Federal do Tocantins (IFTO), campus Araguatins. Porém, não foram todas que aderiram a proposta do projeto. As escolas que embarcaram conosco nesse desafio de desenvolvermos juntas um trabalho coletivo e interdisciplinar voltado para a História Local e a História do Quilombo Ilha São Vicente, foram a Escola Evangélica Daniel Berg (ensino fundamental, 1º ao 6º ano), Colégio Militar do Estado do Tocantins – CPM (ensino médio regular) e a Escola Denise Gomide Amui (ensino médio regular), todas em Araguatins/TO.

Após esses contatos e visitas foi necessário reorganizar metodologias, reajustar cronogramas de acordo com as agendas das escolas (não havia possibilidade de culminar no mesmo dia, como estava previsto). Esse fato da agenda é bastante comum nas unidades escolares, no mês de novembro há um acúmulo de ações a serem realizadas, interferindo diretamente na Semana da Consciência Negra, reduzindo essa temática a uma palestra ou pequeno um evento.

Em suma, ficou acordado que cada escola realizaria a culminância do projeto em seus próprios espaços e que adaptaria as metodologias, além do tema de acordo com a realidade de cada unidade escolar, mantendo o Quilombo Ilha São Vicente em foco e em evidência.

3.5 A execução

O projeto foi executado por três unidades escolares na Escola Evangélica Daniel Berg (1º ao 6º ano do ensino fundamental), no CPM Profa. Antonina Milhomem (ensino médio regular) e na Escola Estadual Denise Gomide Amui (ensino médio regular). As escolas adaptaram as sugestões da metodologia contida no esboço de acordo com sua realidade, público e agenda escolar.

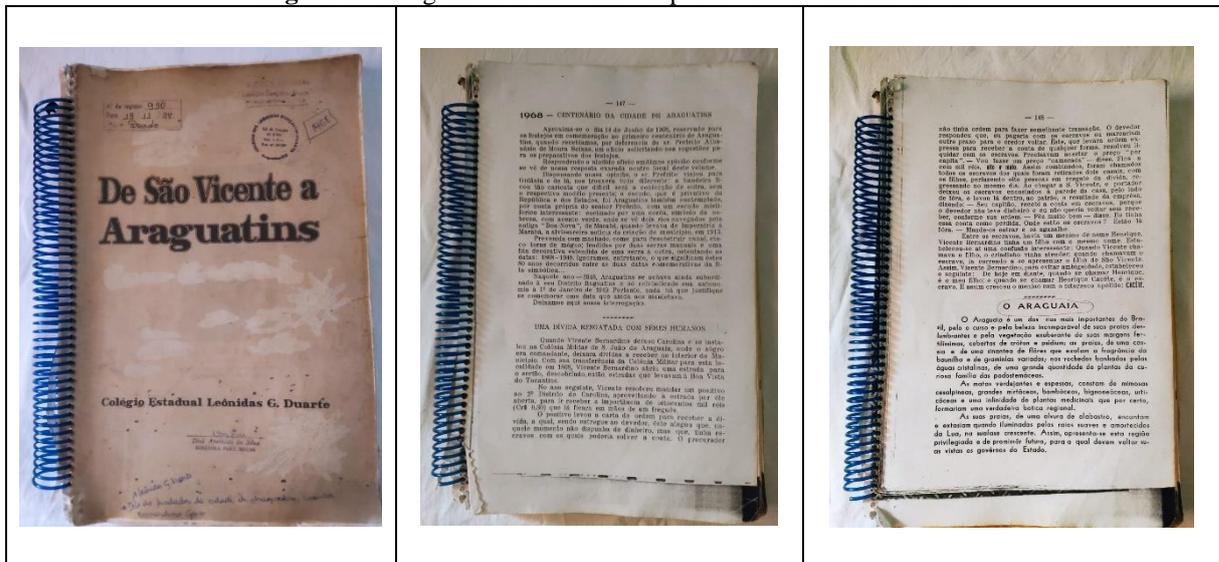
Conforme apresentamos na introdução desta dissertação, iremos analisar somente a prática de ensino de história desenvolvida e coordenada por mim, no âmbito das aulas de história no 2º médio básico no turno vespertino na Escola Estadual Denise Gomide Amui.

A execução das ações do projeto relacionadas ao ensino de história iniciou no mês novembro em todas as salas de aula na disciplina de história ministrada por mim, nos turnos vespertino e noturno (a escola não funcionava no turno matutino). Tendo com objetivo

apresentar a Lei nº 10.639/2003 e o projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, houve uma boa aceitação dos alunos com a proposta do projeto e muitos pedidos para participar da aula prática, extramuros no Quilombo Ilha São Vicente.

A partir de então, nas aulas de história começamos a inserir a história local (de Araguatins) e do Quilombo Ilha São Vicente na sala de aula (em todas as turmas e turnos). Para isso usamos o livro *De São Vicente a Araguatins*, do autor Leônidas Gonçalves Duarte (Figura 2).

Figura 2 - Imagens do livro utilizado para retratar a história local



DUARTE, L. G. De São Vicente a Araguatins: Cem anos de história. Marabá: J. C. Rocha, 1970

Fonte: elaboração própria.

Destacamos nesse livro a passagem que retrata a chegada dos escravizados a esse município, que vem intitulada como *Uma dívida resgatada com seres humanos* e *Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Ilha São Vicente*, da autora Rita de Cassia Domingues Lopes, que muito contribuiu durante a execução desse projeto.

Ressalto que deixei esses materiais disponíveis em todas as escolas que estavam participando do projeto, para auxiliar os professores e os alunos. O cotidiano escolar não nos permite grandes espaços de discussões e aprofundamento de leituras. Nesse sentido, usamos o intervalo (recreio) para apresentar aos professores (as), coordenadores (as) as fontes disponíveis de pesquisas para desenvolver nosso projeto. As discussões e aprofundamento do material disponibilizado foram aparecendo atrelado as dificuldades no decorrer do desenvolvimento do projeto. Íamos conversando pelo aplicativo WhatsApp ou visitas individualizadas para não atrapalhar a rotina escolar. Cada professor na sua área, na sua escola, inseriu o material

disponibilizado no seu planejamento, buscando a melhor estratégia para seus alunos absorver o conteúdo atingindo o objetivo em comum a todos, evidenciar a História Local, o Quilombo Ilha São Vicente.

A metodologia aplicada por mim, Luziane Laurindo dos Santos nas aulas de história na Escola Estadual Denise Gomide Amui, foram pautada em leituras, exposição de fotos e mapas, rodas de conversa, pesquisas, escutas e exercícios, explorando a história local e a história do Quilombo Ilha São Vicente. Os espaços utilizados para desenvolver as metodologias foram a sala de aula, o pátio da escola, a quadra da escola e o Quilombo Ilha São Vicente onde tivemos nossa aula extramuros.

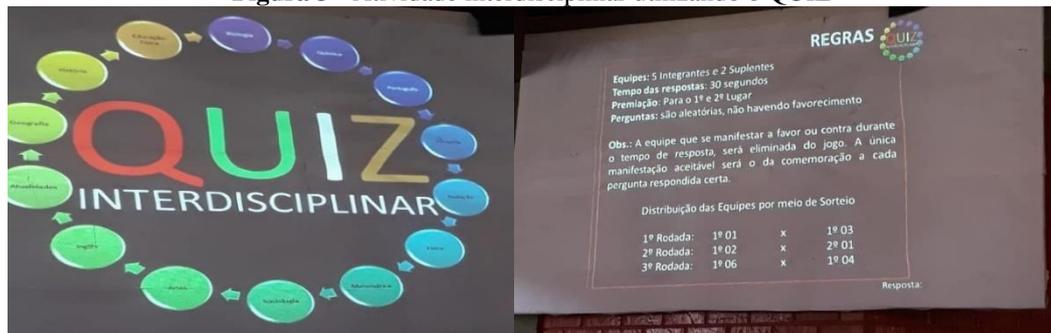
Na turma do 2º médio básico no turno vespertino, em específico, houve um trabalho mais intenso, por trazer na proposta curricular o conteúdo “Comunidades Quilombolas do Tocantins”. Diferentemente das outras séries, a proposta curricular e o livro didático fazem uma abordagem sobre a temática étnico-racial, porém, nestes, não consta história local e nem a história do Quilombo Ilha São Vicente. Esse fato, em específico, permitiu uma reflexão maior nessa turma, sobre a ausência da história das comunidades quilombolas do Tocantins, da importância em conhecer e valorizar a história local e a história do Quilombo Ilha São Vicente e, inseri-las no espaço escolar, em sala de aula, para que um dia façam parte das páginas do livro didático. Esses elementos fizeram dessa turma a escolhida para a visita ao quilombo Ilha São Vicente. A escolha dos alunos se deu pela disponibilidade deles, autorização dos seus responsáveis e a lotação do barco.

A partir desse levantamento do quantitativo de pessoas a Escola Denise Gomide Amui planejou para organizar o almoço para levarmos ao quilombo, fez farofa de carne e comprou alguns refrigerantes e água. Os alunos providenciaram lanches e levaram nas suas mochilas. Foram para o quilombo oito alunos (três meninas e cinco meninos) eu Luziane Laurindo dos Santos e uma professora que gentilmente se dispõe a nos acompanhar nessa aula extramuros ministrada por Fátima Barros no Quilombo Ilha São Vicente.

Marcamos nosso encontro no quilombo num sábado para facilitar agregar mais escolas a pedido de Fátima Barros. Desse modo, estava no Quilombo Ilha São Vicente participando dessa aula extramuros a Escola Estadual Denise Gomide Amui, Escola Evangélica Daniel Berg, Escola Estadual Boa Sorte e uma escola particular de Imperatriz/MA. Fátima Barros articulou para nos receber no mesmo dia por questões de agenda. Ressalto que o Colégio Militar do Estado do Tocantins – CPM, parceiro do projeto, fez sua visita ao território em outra data na companhia do quilombola seu Miguel Batista Barros, não participando dessa aula extramuros também por questões na agenda escolar.

Em meados do mês de novembro, antes da visita ao quilombo, a escola organizou uma ação interdisciplinar chamada quiz (um jogo de pergunta e respostas), conforme Figura 3.

Figura 3 - Atividade interdisciplinar utilizando o QUIZ



Fonte: elaboração própria.

Os professores elaboraram perguntas nas suas respectivas disciplinas para que todas as turmas e turnos pudessem participar. Exceto a extensão que fica na zona rural, em Araganópolis. Conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3: Quantitativo de alunos no sistema da Seduc/TO.

27/10/2022 10:28

SEDUC :: SISTEMA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR


Secretaria da Educação
SGE - Sistema de Gerenciamento Escolar
Seu último acesso foi em 15/06/2021 às 12:23:05

2 - ESCOLA 4 - REGIONAL 5 - SEDUC 6 - RELATÓRIOS 7 - ADMINISTRAÇÃO 8 - AJUDA 10 - SAIR
 Período letivo: 2019

Quadro de Turmas										
Tipo da Turma:* Turmas Regulares										
Situação da Turma:* Encerrada										
Mostrar 50 registros										
Cod.	Turma	Série	Modalidade de ensino	Capacidade	Matriculados	Vagas	Masc.	Femin.	Situação da turma	Turno
103798	13.01/EM.VESP	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - DIURNO - 2017	40	35	5	20	15	FECHADA	VESPERTINO
103799	13.02/EM.VESP	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - DIURNO - 2017	40	35	5	16	19	FECHADA	VESPERTINO
103800	13.03/EM.VESP	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - DIURNO - 2017	40	31	9	18	13	FECHADA	VESPERTINO
103802	23.01/EM.VESP	2ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - DIURNO - 2017	42	42	0	22	20	FECHADA	VESPERTINO
103803	23.02/EM.NOT	2ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	42	40	2	30	10	FECHADA	NOTURNO
103805	33.01/EM.NOT	3ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	40	31	9	13	18	FECHADA	NOTURNO
TOTAL				544	431	113	231	200		

sge.seduc.to.gov.br/sgeseduc/sge/index.php?url=BDE90EE76B4E68A6BD211209E6FADB37

1/2

27/10/2022 10:28

SEDUC :: SISTEMA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR

Cod.	Turma	Série	Modalidade de ensino	Capacidade	Matriculados	Vagas	Masc.	Femin.	Situação da turma	Turno
103806	33.02/EM.NOT	3ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	40	28	12	12	16	FECHADA	NOTURNO
103810	13.04/EM.VESP	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - DIURNO - 2017	40	26	14	11	15	FECHADA	VESPERTINO
103852	13.05/EM.NOT	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	40	28	12	14	14	FECHADA	NOTURNO
103859	23.03/EM.NOT-EXT.ARAGUANÓPOLIS	2ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	40	33	7	14	19	FECHADA	NOTURNO
103860	33.03/EM.NOT-EXT.ARAGUANÓPOLIS	3ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	30	20	10	12	8	FECHADA	NOTURNO
104041	13.08/EM.NOT-EXT.ARAGUANÓPOLIS	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	40	37	3	22	15	FECHADA	NOTURNO
104282	13.06/EM.VESP	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - DIURNO - 2017	30	21	9	12	9	FECHADA	VESPERTINO
106446	13.07/EM.NOT	1ª SÉRIE	ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO - NOTURNO - 2017	40	24	16	15	9	FECHADA	NOTURNO
TOTAL				544	431	113	231	200		

Visualizando 1 a 14 de 14 registros

Campos obrigatórios: *


SUZELEY FERNANDES MOREIRA REZENDE U.E: ESCOLA ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL DENISE GOMIDE AMUI

Todos os direitos reservados - © 2022
 Secretaria da Educação
 Ligue Grátis: 0800 63 5050

sge.seduc.to.gov.br/sgeseduc/sge/index.php?url=BDE90EE76B4E68A6BD211209E6FADB37

2/2

Fonte: SEDUC/TO (2022).

Vi nessa ação uma oportunidade, um termômetro, para avaliar o conhecimento produzido nas aulas de história durante a execução do projeto em sala de aula. Desse modo, para a disciplina de história todas as perguntas eram sobre a história local e a história do Quilombo Ilha de São Vicente. O jogo foi emocionante e gratificante, pois a partir dele pude pontuar os erros e acertos para quando retornasse para a sala de aula tivesse um balanço do conteúdo.

A visita ao Quilombo Ilha de São Vicente foi agendada e planejada com antecedência em conjunto com Fátima Barros. Ficou definido que seria um sábado para facilitar a participação de alunos e professores, dando abertura a outras escolas. Após essa definição, comunicamos os alunos a data e a programação para esse dia, explicando que para participar era necessário trazer a autorização assinada pelo seu responsável. É importante ressaltar que o quilombo fica em uma ilha sendo necessário o uso de barco para transportar os alunos, professores e demais participantes dessa ação. Porém, é um percurso curto e não oferece perigo. A travessia de Araguatins ao quilombo tem a duração de 15 a 20 minutos para ir e 20 a 30 minutos para voltar. Lembrando que a ilha contempla uma área de Dois mil quinhentos e dois hectares, quarenta ares e trinta e sete centiares e os quilombolas, o Quilombo Ilha São Vicente, reside apenas 1,3% desse território. O demais são propriedade privada.

Esse sábado amanheceu ensolarado um cenário perfeito para fazer trilha e participar de uma aula diferente embaixo de árvores no chão do território. Seguimos de barco para o Quilombo Ilha São Vicente, entusiasmados, com mochilas nas costas e celulares para registrar (Figura 4).

Figura 4 - Saída para a aula prática extramuros no quilombo Ilha São Vicente



Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse primeiro momento, o objetivo era chegar mais cedo para explorar as trilhas, conhecer, escutar, interagir com os quilombolas e relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula com o território, antes da aula planejada por Fátima Barros (Figura 5).

Figura 5 - Primeiros passos em território quilombola



Fonte: Arquivo Pessoal.

Nessa caminhada na trilha pude observar a interação dos alunos com o meio ambiente, aos tipos de moradia, a surpresa ao constatar que no quilombo não tem água tratada, não há saneamento básico e a energia havia chegado a pouquíssimo tempo. Esses fatos rederam conversas entre eles e grandes reflexões. Relato presente na oralidade:

Ali mesmo, no momento dos grupos, alunos conversaram, essa diferença de branco, de preto entre eles mesmos ali no momento que nós estávamos eh... passeando pelo local conhecendo algumas casas, alguns idosos ali na... na... na simplicidade eles perceberam essa... essa importância de se trabalhar desde sempre. (Maria entrevista concedida em 30/04/2022).

Ao retornarmos da trilha fomos recebidos por uma roda de música entoada por Fátima Barros (Figura 6). Entramos na roda de mãos dadas e descalços para sentir a força da terra – a pedido de Fátima.

Figura 6 - Ouvindo e aprendendo sobre comunidade quilombola



Fonte: Arquivo Pessoal.

Deu-se início à aula extramuros escolares, ao ar livre e embaixo de árvores que expressam a resistência do povo quilombola no território. Estávamos todos sentados ao chão em cima de tapetes coloridos, rodeados de uma energia indescritível e olhos fixos em Fátima Barros. Logo, ela começa a contar sua história, a história do seu povo, sua ancestralidade, suas memórias, sua luta, sua resistência e menciona de onde vem essa força — do chão do quilombo! —. Aliás, quem teve o privilégio de conhecer Fátima Barros sabe que suas palestras sempre foram longas. Trago essa sua característica porque o público presente, na sua maioria, era de adolescentes e crianças, e todos estavam com o olhar fixos nela.

Tivemos uma pausa para o almoço, cada escola levou seu almoço, porém esses foram partilhados por todos — foi um momento de interação entre escolas, alunos e comunidade quilombola, muitos saberes e fazeres partilhados. Lembro-me de que a gestão da Escola Estadual Boa Sorte se aproximou e pediu para incluí-los nos próximos projetos coletivos, pois estavam agraciados com os momentos vividos e as experiências partilhadas.

No período da tarde, ouvimos os idosos, as crianças e os integrantes da associação da comunidade que partilharam suas vivências nesse território. Após a escuta, tivemos um momento de socialização, quando foi aberta a participação de todos. A partir das falas, foi possível notar o quão valioso foi esse encontro, o que foi expresso tanto pelos professores como

pelos gestores presentes. Além de que os alunos puderam historicizar o aprendizado, contextualizando as discussões em sala de aula, o conteúdo contido no livro didático e a história ouvida ali debaixo daquela árvore a partir das lentes dos quilombolas.

Estava presente nessa aula extramuros, quatro escolas a Escola Estadual Boa Sorte (zona rural, não fazia parte do projeto), a Escola Evangélica Daniel Berg, a Escola Denise Gomide Amui e uma escola da rede privada de Imperatriz/Maranhão (não fazia parte do projeto), enquanto o CPM fez sua visita em um outro dia, devido à sua agenda. Esse planejamento foi uma estratégia feita por Fátima Barros para atender todos da melhor forma possível, como sempre fazia.

A Escola Evangélica Daniel Berg contou com a participação da direção, professores, alunos e servidores em geral, uma quantidade de pessoas significativa. O mesmo tratamento percebi na Escola Estadual Boa Sorte e na escola privada de Imperatriz/MA. Já da Escola Estadual Denise Gomide Amui participaram dessa aula de campo 9 estudantes do 2º ano do ensino médio, eu — Luziane Laurindo dos Santos — professora da turma, e outra professora que generosamente se ofereceu para dividir comigo a responsabilidade de acompanhar alunos adolescentes nessa aula de campo.

Essa aula ficará na memória de muitos! Nos conectou com a natureza e com História, possibilitou uma interação entre escolas, alunos, professores e o quilombo. Ficando visível a todos a ausência de registro no livro didático e a urgência em começar esse trabalho para que as próximas gerações possam ter acesso a essa história nas páginas dos livros didáticos. É importante ressaltar que havia muitos alunos, professores e gestores que não conheciam o Quilombo Ilha São Vicente, sendo esse o primeiro contato com o território.

É com muita gratidão e com o coração cheio de saudade que descrevo a síntese dessa aula extramuros escolares ministrada por Fátima Barros, ao ar livre embaixo de árvores que expressavam a resistência do povo quilombola no território. Sendo essa a última vez que ela recebeu alunos da educação básica no Quilombo Ilha São Vicente.

De volta ao espaço escolar, começamos o planejamento da próxima ação, a culminância do projeto “Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente”, onde apresentamos a escola e comunidade todas as ações desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar.

A culminância do projeto “Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente”, dessa prática de ensino de história, aconteceu no pátio da Escola Estadual Denise Gomide Amui, nos turnos vespertino e noturno, conforme Figura 7. Assim, organizamos uma

pauta para essa data que contemplasse as produções dos alunos em sala de aula e compensasse aqueles que não tiveram a oportunidade de ir ao quilombo na aula de campo.

Figura 7 - Culminância da prática



Fonte: arquivo pessoal.

A ornamentação do espaço (pátio da escola) para a culminância do projeto foi feita com o material produzido em sala de aula pelos alunos e alunas e professoras na disciplina de Artes articulados com a disciplina de História. Foi um trabalho intenso com participação coletiva: alunos e alunas, professores e professoras, coordenadoras pedagógicas, coordenadora de projeto, orientação educacional e estagiários que cumpriam suas respectivas cargas horárias na escola. Houve dança com participação de alunos (as) articulados pela professora da disciplina de Educação Física. Foram expostos gráficos produzidos pelos alunos (as) em sala de aula que foram comentados pelo professor da disciplina de Matemática, relacionando a porcentagem de alunos que se autodeclararam negros na escola. Nesse momento houve muita interação com a mesa, problematizando as dificuldades na autodeclaração.

A disciplina de Inglês realizou um bingo em sala de aula com as palavras da língua inglesa contidas nos produtos de cabelos afro. Nessa ação houve muito cuidado para não folclorizar, conforme esclarece (GOMES, 2013, p. 86). Nesse sentido, para reforçar nossos objetivos, convidamos uma universitária do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), funcionária de um salão de beleza na cidade de Araguatins que carrega consigo o slogan “Especialista no aumento da autoestima através do empoderamento capilar” para uma palestra. Esse momento foi de muita interação entre a palestrante, especializada em cachos/crespos/ondulado e o público, principalmente as meninas!

Houve um esforço para contemplar o público que não teve a oportunidade de participar da aula de campo, extramuros, no Quilombo Ilha São Vicente, convidamos a liderança quilombola Fátima Barros para palestrar, a fim de contribuir com o Ensino de História, inserindo a História Local, a História do Quilombo Ilha São Vicente, ali no chão da escola ao

alcance de todos e todas. Desse modo, Fátima Barros palestrou com o tema *Relações étnico-raciais e o Quilombo Ilha São Vicente: uma luta por direitos e visibilidade*, sendo essa uma ação da disciplina de História na culminância do projeto na Semana da Consciência Negra, em 2019.

A culminância do projeto contava também com duas exposições (Figura 8) um Herbário de plantas medicinais, produzido pelos alunos e alunas na disciplina de Química, e um insetário também produzido pelos alunos e alunas na disciplina de Biologia, todo o material foi classificado, identificado e catalogado. Posteriormente, esse insetário foi doado à Biblioteca Quilombola Henrique Julião Barros, acervo recebido por Fátima Barros e Miguel Barros, ficando à disposição da comunidade, pesquisadores e alunos em geral. Com isso, Fátima Barros fez uma postagem na página da Biblioteca Quilombola Henrique Julião Barros, no Facebook, em 1 de março de 2020, agradecendo o acervo doado.

Figura 8 - Exposição na culminância da prática



Fonte: arquivo pessoal.

Tivemos como base para desenvolver essas duas exposições na ação com a ajuda professores das disciplinas de química e biologia. No quadro 1, “Usos tradicionais da fauna e

flora da Ilha São Vicente”, do “Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente”, disponível em Lopes (2014).

Em suma, na aula de campo durante a trilha os alunos foram orientados por esses professores a observar a presença das plantas medicinais, animais, insetos, além de perguntar nomes, funções e fazer anotações e partilhar posteriormente em sala de aula. Por último, finalizamos a culminância do projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente* com muita gratidão a todos os envolvidos, às parcerias formadas, ao conhecimento partilhado e a certeza de que juntos somos mais fortes.

4 ANÁLISE DA PRÁTICA: “QUILOMBO UM TERRITÓRIO SAGRADO EM FOCO: QUILOMBO ILHA SÃO VICENTE”

Neste capítulo, temos como propósito averiguar a potencialidade da prática desenvolvida nas aulas de História no ensino médio sobre os aspectos de ensinar história fora do ambiente escolar fora dos livros didáticos, da visibilidade da história local e história do território quilombola, evidenciando a questão étnico-racial para a qual apontamos como protagonistas os quilombolas da comunidade Ilha São Vicente, em Araguatins/TO.

4.1 Pensando a prática

A aula extramuros foi realizada após a leitura com os alunos e alunas em sala de aula do texto *Africanos no Brasil: dominação e resistência*, capítulo 4 do livro didático, *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016), e um fragmento do livro *De São Vicente a Araguatins: cem anos de história*, de Leônidas Gomes Duarte, publicado em 1970, onde o autor relata a chegada dos escravizados em Araguatins/TO. Contudo, de antemão se faz necessário que apresentemos a transcrição das entrevistas que foram concedidas pela equipe da escola. Os relatos encontram-se em um lugar comum no que concerne aos desafios em relação a apresentação e implementação do projeto/prática na escola, conforme se verifica:

O maior desafio que foi encontrado foi na equipe. Eh... eu vejo também uma fragilidade minha enquanto coordenadora não ter conseguido, né? Alcançar a... a instância maior que era a direção da escola e envolver tanto a orientação, a... o CPP na época, né? Que era responsável para abraçar o projeto que deveria ter sido abraçado, né? Uma referência a... a... a... embasado nesse projeto que foi apresentado, que foi levado pra eles que abraçaram a causa. Uma pena que a escola, que foi a escola de origem, não ter abraçado como as de fora abraçaram o projeto. (Maria entrevista concedida em 12/04/2022).

Bom eh... um dos principais desafio que eu... que eu vi eh... a resistência das pessoas em... em dar a... a importância que o projeto eh... deveria ter, né? A relevância que ele deveria ter e que as pessoas não dão esse... não deram esse valor na época. Então assim, deixando muito restrito eh... somente para algumas pessoas, no caso a professora da elabora... que... que elaborou o projeto. Não dava importância, não deram a... a devida importância que o... que o projeto eh... deveria ter para a comunidade escolar, para a comunidade em geral, para os araguatinsenses, pra... para todos [...] Bom eh... eu fiz isso... um... um dos motivos porque eu não conhecia o local, eu tinha essa curiosidade, né? Eu sabia que existia o... o lugar, mas eu nunca tinha visitado. E o outro é por conta também de não ter a... a disponibilidade de... outras pessoas não se disponibilizaram a fazer isso, então eu... eu vi, né, que alguém devia contribuir e que era importante, necessário eh... essa... essa... levantar esses questionamento em relação a... ao Quilombo na escola. Eu acho o projeto... eu achei o projeto interessante, importante, relevante pra comunidade escolar. Importante que as pessoas soubessem disso. Então, eu vi que eh... um grupo de poucas pessoas se

interessaram em acompanhar e eu resolvi acompanhar a professora nesse projeto. (Maria entrevista concedida em 30/04/2022).

É importante ressaltar que esses relatos são de mulheres negras, professoras e filhas de Araguatins. Onde explicitam os pontos de vista dos profissionais que compõe o corpo docente da Escola Estadual Denise Gomide Amui, tornando evidente o quanto é difícil para os professores, principalmente, os que trabalham na condição de contratados apresentarem e desenvolverem propostas para a diversificação dos conteúdos e sobretudo quando os protagonistas são as diversidades: quilombolas, indígenas, ribeirinhas, entre outras. Há resistências, falta apoio técnico e pedagógico que geralmente é insuficiente diante dos obstáculos.

A situação exposta é decorrente de inúmeros fatores, e não é um caso isolado, mas um fato comum na educação pública brasileira. A não valorização se dá pela carência de formações continuada em relação a temática aqui apresentada, falta de material didático que contemple a história local nas suas especificidades e principalmente ao racismo estrutural como ressalta Ferreira (2020). Fatores que podem reforçar a reprodução de uma história eurocentrada.

Nesse sentido, faz-se necessário identificar as brechas no currículo, no livro didático e argumentar respaldado na legislação — leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — evidenciando a relevância da ação/projeto a ser desenvolvido. Pergunto a coordenação pedagógica como a proposta desse projeto, prática em análise, foi recebida por ela

Uh... na... na época, a... era para se trabalhar a consciência negra, né? E aí, você veio bem entusiasmada, envolvendo a todos com a história e nos fez perceber a necessidade de conhecermos a nossa história local. (Maria entrevista concedida em 12/04/2022).

Nota-se que ter o respaldo da legislação faz toda a diferença para que os projetos/ações/práticas sejam incluídos nas pautas da escola. Na sequência perguntei se o projeto, essa prática de ensino de história, acrescentou no conhecimento pessoal

Ah, ele me veio trazer a história, porque eu... eu não... não sabia a... a... a vivência deles. Não sabia da biblioteca que eles tinham, dos desafios, da terra que eles precisavam, né? Eh... foi o que mais a... a cultura também deles, o jeito deles. E as dificuldades que muitas vezes eles enfrentam, né? Que a gente às vezes não percebe. (Maria entrevista concedida em 12/04/2022).

Percebe-se que no corpo docente da escola houve aprendizado, a prática em análise contribuiu de forma positiva no conhecimento das pessoas envolvidas. Seu Miguel Barros em entrevista concebida descreve o quilombo como fonte de conhecimento, segundo ele “[...] esse

quilombo é aonde muitas faculdades, elas vêm pegar o conhecimento aqui no Quilombo Ilha de São Vicente.” Veja o que diz a professora que foi ao Quilombo Ilha São Vicente na aula extramuros ministrada por Fátima Barros:

Uma hora, uma aula espetacular que ela nos ofereceu. A partir de ali abriu um leque. Muitos... muitos professores e alunos que ficaram mais interessado ainda pela ilha. Pela história, pra disseminar essa história que é tão ainda resguardada aí por muitos que não... não chegou ainda a muita gente é o ... e o intuito é esse: que chegue, que todos conheçam, que todo mundo conheça a história e... e lute também por ela, abrace, aperte a mão, segurando a mão pra... pra que chegue a mais pessoas. (Maria entrevista concedida em 30/04/2022).

É com esse sentimento descrito pela professora “...que todos conheçam... abrace... pra que chegue a mais pessoas” que continuamos na luta pela equidade e inclusão dos subalternizados para juntos construirmos uma sociedade mais democrática.

4.2 Sobre estudar história fora do ambiente escolar: além dos livros didáticos

Estudar História, conhecer a História Local faz toda a diferença na formação de uma sociedade com consciência social, política e ética, com cidadãos sabedores de seus direitos e deveres. E valioso demais ouvir relatos tão grandiosos de ex-alunos sobre a importância da disciplina,

[...] que a história ela é muito importante, né, pra gente porque ela amplia o nosso conhecimentos e ela oferece outros sentidos, né, que as notícias ou o jornal não conseguem findar. E é importante pra gente não só conhecer o passado como o presente, né? E isso é importante pra gente construir um futuro, né, bem promissor. [...] E... assim, a história também a gente aprende, né, a interrogar as coisas que acontecem no mundo. E ela também é importante pra gente não cometer erros, né, do passado. Eu acho que é isso. (Maria entrevista concedida em 07/03/2022).

O ensinar, aprender, reaprender, ressignificar no ensino de História vai além dos limites de sala de aula, livro didático, ultrapassa os desafios presentes no cotidiano escolar. Esse desafio aconteceu no Quilombo Ilha São Vicente como parte das ações do projeto *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, onde Fátima Barros recebeu os alunos para uma aula, extramuros, fora dos livros didáticos.

Apresentamos as seguintes transcrições de entrevista com os relatos dos ex-alunos que passaram pela experiência de uma aula fora do ambiente escolar, os relatos orais contêm as avaliações sobre a experiência de visitar o quilombo:

[...] Sim, sim, as práticas fora da sala de aula, contribuiu pra aprender melhor... porque é uma didática assim, diferente, né, que a gente... que a gente tem porque não é só aquela coisa de... de aluno tá sentado na carteira e... e professor lá explicando. (João entrevista concedida em 01/03/2022).

Eh... Eu aprendia mais fora do ambiente escolar, com trabalhos e aulas práticas que, querendo ou não, chamava mais um pouco da atenção, né, porque a gente presta muita atenção pra poder falar, depois explicar, comentar sobre [...] (Maria entrevista concedida em 22/02/2022).

Tem que incentivar, né? As escolas a fazerem mais coisas como essa. Porque a gente ficar só lá na sala de aula, né, com atividades, e eu escutando professor, às vezes foge, né, ali da mente, ali quando a gente tá num lugar assim tão descontraído, é tão bom, né, a gente ouvir. Diferente, né? A gente aprende mais. Com certeza eu me senti contemplada, né? Porque normalmente nos livros de histórias parece assim, que são histórias assim tão distantes, né, da nossa realidade e poder assim, estudar uma coisa ali que é tão pertinho da cidade que a gente mora, foi muito bom [...] e que também assim, é um laço um pouco conhecido, né, pelas... pelas próprias pessoas da cidade [...] Com certeza foi com essas atividades, né, extramuro, porque além da gente ir lá conhecer, a gente ainda fazia... a gente fez prova, né? E sobre o Quilombo, então fixou mais ainda né? Foi muito bom [...] Eu acho que sim, né? Porque conhecer assim um pouco da nossa própria história, né, é muito melhor do que a gente conhecer uma coisa que parece estar tão assim distante, né? E... e não é abordado esse tema, né, do quilombo nas escolas. Porque ali é um quilombo, eu acho que é o mais próximo, né, que a gente tem. (Maria entrevista concedida em 07/03/2022).

e eu acho relevante, importante porque eh... fica muito restrito eh... apenas o livro didático, ali aquele conteúdo e não... e o que o... o... a história dos quilombos, o jeito que vem nos livros didático é muito pouco, então ele deveria abrir esse espaço justamente pra abranger mais um pouco, que os alunos tivessem esse acesso fora dali, fora dos livros. Que fosse mais... que fosse diário, que fosse algo que chegasse a eles com mais facilidade. Que eles entendessem isso, porque eu como araguanense sabia... muitos e ainda há muitos alunos que sabem que existe, mas nunca foram, não visitam. Não conhece a fundo a história, não sabe quem fundou, não sabe de nada, só sabe que tem ali um quilombo [...] (Maria entrevista concedida em 30/04/2022).

Essas oralidades evidenciam uma avaliação positiva em relação a atividade realizada no quilombo. Sobretudo, explicitam que as visitas e os trabalhos de campo contribuem significativamente para a melhoria da aprendizagem da História enquanto disciplina indispensável no currículo escolar.

Além disso, os relatos em consonância com o questionamento feito por Freire (1996), quando traz à tona a seguinte pergunta “[...] por que não estabelecer uma certa ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduo?” (FREIRE, 1996, p.30). As entrevistas concedidas pelos ex-alunos evidenciam uma necessidade cada vez mais presente de relacionar o ensino de História com uma abordagem mais próxima à realidade dos alunos.

Nesse sentido, Samuel é enfático ao observar que “[...] a escola é eixo fundamental para a construção e problematização dessa conexão. Ela é um ambiente promotor de debates e questionamentos sobre as concepções tradicionais [...]” (SAMUEL, 1989, p. 22). Dessa maneira, reafirmamos a importância da escola, enquanto instituição manter essas conexões

como estratégias para aproximar o aluno da disciplina de história e inserir-se no processo como sujeito histórico.

Logo, nota-se a urgência em intensificarmos ações/projetos que rompam com o modelo tradicional de ensinarmos a História. No caso dessa prática de ensino de história em análise, nas memórias dos quilombolas enquanto sujeitos que possui o direito de contarem a história do seu coletivo e do seu território para que possam confrontar os posicionamentos da História Oficial que é contada pelas elites deste país. Conforme o relato de Miguel Barros,

Eh... o que eu acho é porque nós, o povo quilombola, nós também temos muitas história do Quilombo mesmo, né? E essas história a gente vai... a gente vai falando e os professor vão gravando e no final já fica uma história do quilombo, né? [...] E essas história precisa ser ouvida, é verdade. (Barros, entrevista concedida em 29/04/2022).

A oralidade nesse contexto é a única ferramenta para confrontar narrativas já construídas. Saber ouvir, se fazer escuta é a única alternativa de registro dessa história tão importante e ausente nas páginas dos livros didáticos utilizados nas escolas. Seu Miguel Barros retrata os registros escritos dessas narrativas como um sonho, segundo ele, “Ah, pra mim, pra nós é uma coisa muito boa, é uma maravilha do ... da nossa história. Eh ... a nossa história ser... nós ouvir escrita no livro [...] É um sonho nosso”. Seguem relatos os quais descrevem a importância dessa escuta,

[...] a gente estava falando com a fonte, com...com ... com quem viveu pela eh... por aquela situação, né? Então assim, eh... eles explicaram eh... detalhadamente eh ... como é que ... que... que se chegou até ali né? Como é que a ,, a Ilha de São Vicente eh... teve o seu ... a sua história em si. Foi muito interessante [...] uma experiencia que... que eles viveram e... e repassaram pra nós. Então é assim, é incontestável o que eles estão dizendo, né? Porque não é uma ... não é uma... uma... uma pessoa que ouviu e contou pra mim. São pessoas que realmente viveram aquilo. (João entrevista concedida em 01/03/2022).

[...] a gente da cidade pequena, a gente só ouve falar {paulas}, assim né? Eu pelo menos sou rodeadas de pessoas que falavam mal, que eles roubavam terras dos fazendeiros, né? E assim, e foi bem esclarecido isso que... isso não existe porque a terra é deles [...] porque antes desses fazendeiros chegarem eles já estavam lá, né? Então, quem somos nós pra tomar a terra ali, né? (Maria entrevista concedida em 07/03/2022).

Seu Miguel Barros descreve o planejamento das aulas extramuros, fora dos livros didáticos no Quilombo Ilha São Vicente,

Há, essas aulas, elas são organizadas era através de música, através de roda de conversa, né? E... porque a minha irmã, ela sempre fazia roda de conversa e depois da roda de conversa aí... aí tinha aqueles ensino, aquelas palestras, aquela... aqueles conto que nossos velho pai, avô contava. Isso os professor e os alunos já aprenderam muito lá, né? [...] Isso só existe no Quilombo, no outro lugar... existe também aquela dança,

a Sussa, que teve lá também e o povo não conhece também, né? As escolas não conhece. E tudo isso vem lá do Quilombo, né? (Barros entrevista concedida em 29/04/2022).

A experiência prática de levar os alunos para uma aula de história fora do ambiente escolar é um ponto profícuo, sobretudo em um país como o Brasil. A possibilidade dessa aula ocorrer em um quilombo, sem dúvidas é um sinal positivo em relação ao fortalecimento para as discussões sobre a representatividade dos sujeitos invisibilizados na História do Brasil. E, neste caso, em particular na história do município de Araguatins, como é o caso dos quilombolas da Ilha São Vicente, como relatam os ex-alunos:

[...] uma experiência muito... muito ótima porque eh, nós... nós peguemos o ...a ... a canoa, né, o... barco pra... pra chegarmos até essa ilha e fomos super bem recepcionados. Eh ... é um povo assim muito acolhedor, né, até porque tá na cultura dessas pessoas e... e aí quando... quando chegamos lá fomos recepcionados e ... e aí eh... fomos conhecendo também o território, né, território local [...] Fazendo uma...uma... uma pequena trilha né? E... e as pessoa... e conforme a gente ia passando eh ... a gente ia conversando com cada morador, né, da... do quilombo lá da Ilha de São Vicente e eles eh ... explicavam, né, como é que... como é que eh... foi toda a trajetória deles até o presente momento que...que eles estavam lá. Então assim, foi muito ... foi muito bom para ... pra aprimorar, né, assim, o conhecimento da gente com uma forma mais didática. (João entrevista concedida em 01/03/2022).

Eh... A gente chegou lá, a gente foi dar uma volta pela Ilha, né, trilhar lá, conhecer, passamos todas as casas... da casa dos moradores da Ilha, conversamos lá, aí a gente passou por tudo, né, viu as culturas deles, o jeito que eles vivem lá, né, como eles plantam a horta, como é o quintal deles, tudo bem organizado, né? A gente foi também na casa do tio Pedro, o tio Pedro contou uma história pra gente, a gente comeu lá na casa dele. Foi legal. Aí depois a gente foi, voltou e quando a gente chegou lá a Fátima já estava lá, né, todo mundo se sentou na roda lá e... e... escutou a Fatima palestrando, né, e contando a história, o seu Miguel também [...] falaram muita coisa, contando a história deles pra gente, as lutas que eles teve, então foi bem legal [...] (Maria entrevista concedida em 22/02/2022).

Nota-se que do ponto de vista do ex-alunos através das suas oralidades que houve aprendizado que foi uma experiência positiva. Dentre os ex-alunos havia uma professora nos acompanhando e traz seu relato sobre essa experiência,

[...] impactou muitos dos nossos alunos que estavam lá na... na ... no momento, né? Na... no ano que fomos, os alunos ficaram encantados e bem surpresos com as pessoas viviam ali e foi uma aula assim [...] Algo bem diferente que mexeu com eles. Eles sentiram ali eh... como que aquelas pessoas viviam daquele jeito ainda, né? [...] contribuiu muito pra formação pessoal dos alunos. Pra... pra formação deles eh ... em relação à pessoa mesmo, profissional e pessoal. Ali eles viram a...a...a... toda a sofrência, todo... toda luta que aquelas pessoas carregam até hoje. (Maria entrevista concedida em 30/04/2022).

Desse modo, bem como ratificam Cainelli e Schmidt (2009), ao assinalarem que “ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para esse

conteúdo a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas propostos pela historiografia.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 20). Visando romper com o processo de invisibilidade que é fortemente dominado por interesses, como destaca Chartier (1990), um processo que é forjado pela elite desse país tanto no âmbito nacional quanto no municipal.

Nesse caso específico, as reflexões sobre os tópicos da invisibilidade, do silenciamento da história e das narrativas dos quilombolas nos livros didáticos, no caso específico em análise, os quilombolas do município de Araguatins. Conforme destaca Bittencourt (2002), o ensino de história precisa sair desse modelo de educação como ferramenta de controle social, econômico e político, e contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, de um aluno com postura crítica em relação à sociedade em que vive.

Dessa forma, tal caminho oportuniza aos alunos o acesso a outras narrativas, fortalecendo a construção das resistências e das insurgências dos sujeitos historicamente menosprezados pelo Estado. Também, como apontado por Walsh (2013), instrumentaliza o ensino, colocando essas práticas a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Em síntese, como apontando por Quijano (2000), a decolonidade denomina o movimento que acreditamos participar, ao passo que nessa aula extramuros escolares buscamos possibilitar aos estudantes do ensino médio uma análise da história local sob a ótica das interioridades. Assim como possibilita o acesso as narrativas dos quilombolas da Ilha São Vicente, ausente nos livros didáticos.

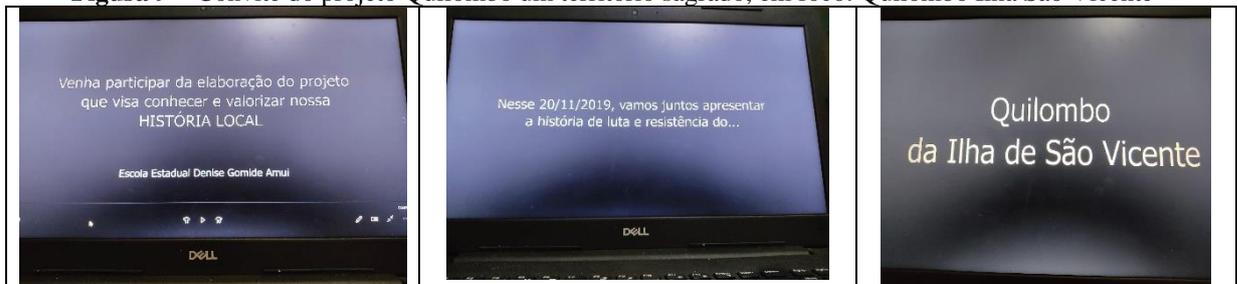
4.3 Sobre a visibilidade da história local e história do quilombo

Abordar a histórica local em sala de aula é um desafio, pois essa é raramente contemplada nos livros e materiais didáticos que são disponibilizados às escolas públicas brasileiras. Embora essa afirmação seja um pouco desanimadora, tal constatação foi citada por inúmeros autores, como, por exemplo, Alves (2006), Bittencourt (2002), Leite (2020), Santos (2015), dentre outros.

O projeto *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, prática de ensino de história em análise, tem em seus objetivos proporcionar a visibilidade da História Local e a História do Quilombo Ilha São Vicente.

A primeira estratégia da visibilidade do Quilombo Ilha São Vicente, nesse projeto, foi a elaboração do convite (Figura 9). Nele, usamos imagens do quilombo, música de cantor e compositor local a fim de aproximar, logo na apresentação, o convidado (escolas) com a proposta a ser desenvolvida. Houve bastante compartilhamento o que evidencia uma visibilidade a história local e do quilombo.

Figura 9 – Convite do projeto Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente



Fonte: Elaboração própria.

Pensamos que se todas as escolas da cidade de Araguatins colocassem o Quilombo Ilha São Vicente em evidência na Consciência Negra em 2019, estaríamos contribuindo com a História Local e dando visibilidade a esse território. Poderíamos a partir dessa prática de ensino de História estimular outras aulas extramuros em diferentes regiões do Brasil onde há comunidades quilombolas.

Desse modo, a partir dos retornos do convite/vídeo fomos nas escolas apresentar nossa proposta aos professores, gestores, coordenadores. Esse pequeno espaço cedido para essa conversa se configura, no nosso entendimento, como visibilidade por ser um espaço onde o quilombo esteve em evidência como pauta principal. Na ocasião, deixamos o esboço do projeto com sugestões de metodologias a serem desenvolvidas/adaptadas de acordo com o público e agenda escolar.

Com as parcerias em comum acordo, dá visibilidade ao quilombo, começamos a reformular as estratégias e metodologias para adequar a realidade e agenda de cada escola. A partir daí deu-se início a seu desenvolvimento.

Outra estratégia de visibilidade durante o desenvolvimento do projeto foi o aumento das pesquisas sobre a História Local e o Quilombo Ilha São Vicente realizadas por alunos e professores.

A História Local e o Quilombo Ilha São Vicente estiveram presentes, como conteúdo na disciplina de história na ação Quiz⁷ (jogo de perguntas e respostas) desenvolvido na Escola

⁷ Quiz é o nome de um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Neste tipo de jogo podem participar tanto grupo de muitas pessoas, como participantes individuais, que devem acertar a maior quantidade de respostas para ganhar.

Estadual Denise Gomide Amui, como descreve a ex-aluna: “[...] a gente fez prova, né? E sobre o Quilombo, então fixou mais ainda né? Foi muito bom [...] no dia que teve o quis lá de pergunta, e a gente passou pra toda a comunidade, né, escolar.” O conteúdo estava presente nas salas de aula e, nesse momento, transformou-se em um jogo de perguntas e resposta envolvendo todos os alunos e todas as turmas da escola.

As escolas parceiras do projeto Escola Estadual Denise Gomide Amui, Escola Evangélica Daniel Berg, CPM Profa. Antonina Milhomem juntamente com Fátima Barros e a Biblioteca Quilombola Henrique Julião Barros fizemos várias publicações em suas redes sociais — Facebook, Instagram, grupos de WhatsApp (Figura 10) — fortalecendo e proporcionando visibilidade a História Local, a História do Quilombo Ilha São Vicente durante a execução do projeto *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*⁸, prática de ensino de história em análise. Conforme mostra algumas imagens.

⁸ O projeto foi citado como boas práticas de educação quilombola no Caderno de Educação Escolar Quilombola no site da FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Segue o link: http://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao_escolar_quilombo.pdf

gratificante essa parceria e poder contribuir com a visibilidade do Quilombo Ilha São Vicente. Aqui, novamente, recordo-me que questionei Fátima, é apenas o nome não há descrição das ações do projeto e ela respondeu “Amiga, precisamos estar em todos os espaços; estarmos mapeados é uma grande conquista”, tudo isso faz sentido agora! São as brechas, na época não conseguia fazer essa análise, essa leitura!

Foi questionado aos ex-alunos sobre a prática desenvolvida nas aulas de história que ocorreram no quilombo, se essas contribuem para dar visibilidade sobre a história de Araguatins e a história do quilombo Ilha São Vicente, obtivemos as seguintes oralidades:

[...] O que mais me marcou foi a... a questão assim, do sofrimento em si que o... o povo quilombola sofreu, né, na... na Ilha. Inclusive eh... tem um... um... um livro, né, escrito por... pelo... pelo... pelo fundador, se eu não me engano de Araguatins, que é... que é... que é mais ou menos nesse sentido. É a dívida eterna com... com... com o pessoal quilombola, justamente por conta de todo esse... esse sofrimento, né, que... que eles passaram. (João entrevista concedida em 01/03/2022).

Eh... Foi de extrema importância, né, porque eu não sabia assim da história completa. Eu sabia assim, por cima, né, não sabia da história completa, não sabia que eles lutaram tanto para ter as coisas que eles têm hoje em dia, que, o tanto que eles sofreram né, o tanto que eles são discriminados. Então, isso tudo foi muito importante pra gente saber um pouco da cultura, pra gente saber o que foi que aconteceu com eles, essas coisas. Assim, eu achei bem interessante, eu achei muito bom porque eu não sabia, de fato assim, a história completa. Eu sabia assim por pedaços, sabe? Assim, uma coisa ou outra, mas eu não sabia assim todo o contexto. (Maria entrevista concedida em 22/02/2022).

Porque normalmente a gente só ouve falar do Quilombo, né, da Ilha de São Vicente, quando é em datas comemorativas, né, é consciência negra, que aí fazem palestras, né, sobre. Mas não, a gente nunca teve assim uma atividade pra ir lá e realmente conhecer como é, né, o Quilombo. Então assim pra mim foi muito gratificante assim conhecer, né, o lugar, ver como as pessoas são [...] Assim que a senhora falou, né, que a gente ia lá conhecer, eu fiquei assim muito empolgada, né, e acabei comentando com todo mundo da casa que eu ia lá conhecer. (acha graça) E eles ficaram assim: “Menina, é uma coisa aí da cidade, mas pouca pessoa conhece.” Então foi muito bom conhecer e comentar, né, sobre como é lá, {pessoa por} pessoas. Não. Eu não sei se talvez eu não tenha prestado atenção nas palestras aí que sempre dão na escola, né, só que (acha graça) eu não sabia, eu sempre soube que existia, né, um quilombo ali, só que eu não sabia a história dele, né? Como eles tinham ido pra lá. Então assim, foi legal, né? Conhecer. Gostei muito. Mas ele é o mais próximo da gente e... e é poucas pessoas que sabem e poucas pessoas se interessam, né, em saber a história. Sempre falando mal e não busca compreender de verdade, né? (Maria entrevista concedida em 07/03/2022).

Uma honra, uma aula espetacular que ela nos ofereceu. A partir de ali abriu um leque. Muitos... muitos professores e alunos que ficaram mais interessado ainda pela ilha. Pela história, pra disseminar essa história que é tão ainda resguardada aí por muitos que não... não chegou ainda a muita gente é o... e o intuito é esse: que chegue, que todos conheçam, que todo mundo conheçam a história e... e lute também por ela, abrace, aperte a mão, segurando a mão pra... pra que chegue a mais pessoas [...].(Maria entrevista concedida em 30/04/2022).

Assim, eu... o que eu acho muito importante sobre os alunos tá estudando a história da minha família é a do município de Araguatins [...] muitas faculdades, elas vem pegar o conhecimento aqui no Quilombo [...] Eh... o que eu acho é porque nós, o povo quilombola, nós também temos muitas história né? E essa história a gente vai... a gente vai falando [...] e essas histórias precisam ser ouvidas [...] nos sempre recebemos as visitas numa espécie de aula ... essas aulas, elas são organizada era através de música,

através de roda de conversa, né? E... porque a minha irmã, ela sempre fazia roda de conversa a depois da roda de conversa aí... aí tinha aqueles ensino, aquelas palestra, aquela... aqueles conto que o nossos velho pai, avô contava. [...] A vida no Quilombo de São Vicente, ela não é uma vida assim tão boa como o povo, muitos pensam. Nós temos muita dificuldade. (Barros entrevista concedida em 29/04/2022).
 [...] eu... eu não... não sabia a... a... a vivência deles. Não sabia da biblioteca que eles tinham, dos desafios, da terra que eles precisavam, né? Eh... foi o que mais a... a cultura também deles, o jeito deles. E das dificuldades que muitas vezes eles enfrentam, né? Que a gente às vezes não percebe. (Maria entrevista concedida em 12/04/2022).

As oralidades coletadas e apresentadas nessa pesquisa estão relacionadas a história do quilombo e do município de Araguatins. Ainda, esses relatos se assemelham aos resultados das pesquisas realizadas por Carvalho (2020), Leite (2020) e Souza (2021), os quais demonstraram que é possível e necessário a revalorização do coletivo, do saber, do ser, do poder no ensino de história, saindo de um quadro do tradicionalismo de repetição sem questionamentos do que é ensinado, para uma disciplina capaz de formar cidadãos atentos aos seu entorno e como esses também é importante no percurso da História.

Uma vez que essa estratégia de ensino de história tem por objetivo aproximar os alunos da História, compreendendo que todos fazemos parte da História e estamos envolvidos na construção do quadro histórico local. A partir desse entendimento, podemos promover um ensino significativo capaz de provocar reflexões mais aprofundadas sobre a história e as sociedades. Conforme defende Schmidt (2007), a abordagem de conteúdos voltados para a história local possibilita a elaboração de um olhar diferenciado acerca do saber histórico.

A perspectiva de trabalhar a história local e a história do quilombo através de práticas que envolvem o deslocamento até o território quilombola, e sobretudo ouvi-los sinaliza uma correlação com os apontamentos feitos por Freire (1980, 1996), adaptados para contextos de nossa pesquisa para a qual evidenciamos que o não lugar dos quilombolas de Araguatins, quando averiguamos os livros e materiais didáticos utilizados nas escolas da cidade é implicitamente um dos reflexos da pedagogia dominante e opressora brasileira, que não leva em consideração os conhecimentos históricos locais de pequenas regiões ou dos territórios de povos minoritários.

Dessa maneira, dar oportunidade a essas pessoas quilombolas para que apresentassem sua história aos estudantes — por meio dessa prática de ensino de história — configura-se como uma educação com base nas práticas da liberdade e da reflexão. Além de problematizadora, dialógica e libertadora, ao passo que os estudantes ouviram e questionaram a história dos quilombolas em busca de mais conhecimento sobre essa.

Em nossa compreensão, ocorreu uma valorização dos saberes e da história dos quilombolas juntamente com as experiências e saberes socialmente vividos pelos estudantes, tornando possível que tivessem a oportunidade de refletir a respeito de suas vivências pessoais e comunitárias, sobretudo para o nível de importância e de relevância dos quilombolas e de sua comunidade na história de Araguatins.

Nossa prática de ministrar uma aula na Ilha São Vicente dialoga com Souza (2008), quando explicita que o quilombo enquanto território é um importante elemento que demonstra uma ruptura social, ideológica e econômica do modelo social vigente. É evidente que houve preocupações no que concerne à questão da identidade, da trajetória e da cultura dos quilombolas da Ilha São Vicente, sendo estes elementos que os diferenciam das demais coletividades no mesmo município.

As oralidades dos ex-alunos também dialogam com o posicionamento de Matta (2004), quando afirmar que para que haja consciência política e social no âmbito escolar, os alunos e professores precisam ser parte integrante deste processo. Entretanto, concordamos com Botelho (2007), ao sinalizar que as iniciativas apesar de importantes, ainda são incipientes e que nesse caso específico da população remanescente de quilombos.

4.4 Sobre a questão étnico-racial

A questão étnico-racial se configura como pano de fundo de todas as ações e discussões desse projeto, prática de ensino de história, em análise. Buscou-se interagir, de forma interdisciplinar (História, Biologia) e no coletivo, a fim de fortalecer a temática.

Uma das ações da disciplina de história visando fortalecer esse conhecimento se deu na culminância do projeto com a presença da líder quilombola Fátima Barros que palestrou com o tema “Relações étnico-raciais e o quilombo Ilha São Vicente: uma luta por direitos e visibilidade”.

No que se refere a questão étnico-racial desenvolvida na disciplina de história na aula prática questionamos os ex-alunos se a aula extramuro, fora dos livros didáticos, no quilombo, os ajudou a compreenderem a importância do debate sobre as relações étnico-raciais e a importância da história e cultura afro-brasileira. Como respostas, apresentamos abaixo as seguintes oralidades:

Sim. Principalmente eh... na questão étnico-raciais, né, relação, pois a gente vê que... que eles eh... em si sofrem com muita dificuldade, né, na... na... na Ilha, principalmente na... na... na questão de ensino, né? Então a gente vê assim, esse... essa... essa desigualdade, né, digamos assim. E... e a importância da história e cultura afro-brasileira é... é uma coisa assim muito marcante porque eh... é a história deles, é a cultura deles, e é algo a... a... que eles compartilham e tem orgulho disso. (João entrevista concedida em 01/03/2022).

Com esse projeto, a gente descobriu assim, o tanto que eles sofreram pra... pra chegar aonde eles estão hoje, até hoje ainda não é assim fácil pra eles, mas eu assim vejo que já mudou bastante, com intuito né, que a Fátima teve assim de lutar, de ter voz assim, de dar voz para o povo Quilombola. (Maria entrevista concedida em 22/02/2022).

[...] Ali mesmo, no momento dos grupos, alunos conversaram, essa diferença de branco, de preto entre eles mesmo ali no momento que nós estávamos eh... passeando pelo... pelo local conhecendo algumas casas, alguns idosos ali na... na... na simplicidade eles perceberam essa... essa importância de se trabalhar desde sempre [...].(Maria entrevista concedida em 30/04/2022).

[...] essa questão étnico-racial eh... ela é bem... eh... em questão dos jovens há necessidade, né? Então, eles... eles quando partem da prática eles começam a... a se aceitar mais, né? Aceitar de como eles são, de como... a origem deles, né? A vida que eles têm, então contribui sim. (Maria entrevista concedida em 12/04/2022).

O conjunto de oralidades coletadas condensam várias questões sobre a temática as quais se destacaram, como: a invisibilidade, a negação de direitos constitucionais, o preconceito e principalmente o reconhecimento da importância do debate acerca da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A aula prática no território quilombola ocorreu de forma diferente do convencional: debaixo de árvores, e tendo como protagonistas os quilombolas, elemento considerado fundamental para uma reflexão sobre o debate em análise. Tais aspectos apontam para múltiplos saberes e sensações, com aprendizados outros... Isso se deve ao fato de que, nesse momento, além dos conhecimentos empíricos houve uma sobreposição de emoção. Foi um momento único, e que parece ter sensibilizado todos ali presentes.

Nesse processo, destacamos a recepção calorosa recebida ao descermos do barco e pisamos em solo quilombola, o percurso na trilha foi marcado pela vista durante passagem nas frentes de algumas casas, observando as formas de construções e os quintais. Outro importante ponto desse caminho foram os estímulos dos sentidos com os cheiros e as vistas dos cultivos.

A dualidade entre a simplicidade e a riqueza daquele povo contidas nas oralidades dos representantes da comunidade, ao contarem a história do seu povo, suas dificuldades, seus sonhos e seus projetos — como a necessidade de tornar acessível a água potável, o posto de saúde, a ausência de uma escola — são pontos que evidenciam a importância dessa escuta, dessa experiência vivida entre alunos, professores e comunidade quilombola, conhecimento fundamental para refletirmos sobre as questões étnico-raciais na história desse povo e sua trajetória em Araguatins.

Essa prática oportunizou reflexões entre a questão étnico-racial no Brasil e seus reflexões na trajetória de vida dos quilombolas da Ilha São Vicente, tendo como ponto de partida as narrativas e a experiência desse dia na comunidade. Para tanto, é importante termos clareza a respeito dos objetivos do ensino de História:

Em primeiro lugar porque a história escolar não visa, obviamente, formar historiadores ou produzir conhecimento erudito, acadêmico, muito menos construir uma narrativa escrita capaz de articular diferentes elementos que compõem uma história. O conhecimento a que ela visa tem relação com um objetivo de fundo de toda historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas. (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 16).

Esse sentimento de identidade e pertencimento de lugar dialoga com a História Local, no nosso caso em específico, se relaciona com a História do quilombo Ilha São Vicente que se configura nas discussões étnico-raciais e são abordadas pela prática de ensino de história em análise. Nesse sentido, o planejamento das ações e estratégias são fundamentais para que o aluno adquira esse conhecimento de mundo. Sob essa ótica, Fernando Seffner (2017) aponta que:

São muitos os modos e as estratégias pelas quais o ensino de História se renova enquanto área de conhecimento e práticas. Colaboram para essa renovação a pesquisa acadêmica na área de História; a pesquisa acadêmica na área de Educação; as ações pedagógicas de professores e professoras; [...] Mas essa renovação do ensino de história se efetiva mesmo é no cotidiano das salas de aula, onde professores e professoras, na interação com alunos e alunas, adotam – ou não - estratégias pedagógicas que variam num amplo leque (SEFFNER, 2017, p. 243).

A prática de ensino de história, em análise, apresenta-se como uma estratégia de renovação no ensino por possibilitar interação entre professores e alunos, além proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de ouvir de ensinar e aprender para além dos livros didáticos e sala de aula.

É importante ressaltar que embora o ensino de cultura afro-brasileira tenha sido oficializado no ano de 2003, através da Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e africana” e, posteriormente, em 2004, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e Africana. Essa conquista, mesmo que “tardia”, é fruto de uma luta histórica, secular do Movimento Negro Brasileiro.

A escola pública principalmente pelo seu público, cuja boa parte é composta por pessoas negras e pardas de baixa renda, sofre em virtude dos péssimos indicadores estruturais e educacionais, que não interessam aos filhos da classe média, reuni os afro-brasileiros, marginalizados e empobrecidos, torna-se um excelente espaço de formação política, conforme destaca Lima (2015).

Mesmo em meio a uma série de dificuldades pedagógicas e de cunho de infraestrutura, pensamos ter dialogado com a LDB, os PCNs e a Lei nº 10.639/2003, o que incentivou um cotidiano escolar de produção do conhecimento que dialogue e estabeleça conexões com a diversidade presente na escola, secularmente marginalizada e excluída.

Nessa perspectiva, Gomes (2013) cita que toda a discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada em um contexto de educação para as relações étnico-raciais.

Em suma, nota-se que a prática de ensino de história teve, como pano de fundo, a discussão das relações étnico-raciais. As estratégias metodológicas para desenvolver as ações foram traçadas dentro da Lei nº 10.639/2003, brecha jurídica, onde identificamos oportunidades na proposta curricular e livro didático para inserirmos em sala de aula a História Local e a História do Quilombo Ilha São Vicente e apresentar proposta de trabalho coletivo e interdisciplinar. Portanto, a partir das ações, problematizamos o território que é sala de aula e ao nosso tentamos fugimos do que Gomes (2013), considerou como interpretação equivocada da lei que geram ações desconexas em escolas que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é parte das minhas inquietações pessoais desde o início da minha docência em Araguatins. Houve um longo percurso até conseguir esboçá-lo e outro para conseguir tirar do papel: Resistências, dificuldades com o coletivo, falta de apoio pedagógico, financeiro, entre outros, fizeram parte do trajeto. A desistência não fazia parte do processo. O principal objetivo era colocar o Quilombo Ilha São Vicente em foco na Consciência Negra/2019.

Para atingir o objetivo, era necessário apresentar, no esboço, sugestões metodológicas para desenvolver um trabalho interdisciplinar voltado para a História Local e a História do Quilombo Ilha São Vicente. O esboço foi elaborado dando abertura de adaptação de metodologias, exceto o foco: Quilombo Ilha São Vicente.

Sinto muito orgulho de ter desenvolvido esse trabalho com grandes parcerias que se fortaleceram a cada conversa a cada novo desafio e que não desistiu do nosso foco principal, O Quilombo Ilha São Vicente. Hoje essa experiência faz parte das minhas doces memórias de poder ter desenvolvido algo junto a Fátima Barros, partilhado conhecimento e ações e participado da última vez que ela recebeu alunos da educação básica no território. Parte das ações desse projeto.

Levá-lo para academia não estava nos meus planos. Quando passei no mestrado em ensino de história carregava comigo uma única certeza, minha pesquisa envolveria o Quilombo Ilha São Vicente. Analisá-lo dentro de um contexto acadêmico como uma possibilidade de desenvolver práticas de ensino de história e colaborar com outros professores e professoras é grandioso.

A hipótese levantada tinha como objetivo geral delinear para esta dissertação um ponto norteador para todo o conjunto da pesquisa desenvolvida. Dessa forma, o *corpus* foi reunido a partir do que foi determinado: analisar a prática desenvolvida nas aulas de história, no âmbito do projeto *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente* no ensino médio, na turma do 2º ano no turno vespertino na Escola Estadual Denise Gomide Amui. Ambos — quilombo e escola — localizados no município de Araguatins, no Estado do Tocantins, na região conhecida como Bico do Papagaio. Os dados coletados estão situados entre o período entre os meses de setembro e de novembro do ano de 2019.

A análise das práticas na aula da disciplina de História, nessa localidade, só foi possível a partir do Mestrado ProfHistória. Durante esses dois anos de curso, deu-me a oportunidade de conhecer e reencontrar professores que tenho como referência para buscar ser, a cada dia, uma

docente engajada no ensino da disciplina de História. Um ensino que, sobretudo, dialogue com as pautas relativas a negritude, mulheres e história local, com o objetivo de colocar os excluídos da história “oficial” no papel de protagonistas e dar-lhes lugar de fala.

O ProfHistória proporcionou uma formação continuada, tornando possível que os conhecimentos teóricos e práticos fossem assimilados para o exercício da profissão. De fato, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino que ofertado em sala de aula, assim, respondendo aos desafios educacionais não só da minha cidade, como também do Brasil no que se refere a inúmeras questões dentre elas a educação histórica.

Logo, é fundamental frisar a importância da academia para a melhoria da educação brasileira, principalmente da educação básica pública. Sob o olhar de minha trajetória individual e como professora da disciplina de História, é possível fazer esse paralelo com a história local da cidade em que moro. Ainda, observo que sou privilegiada por ter a oportunidade de estudar tanto a graduação e o mestrado em uma instituição federal que oferece um ensino público de qualidade.

No que se refere aos objetivos específicos delineados para essa análise dissertativa, esse foi evidenciado ao final de todo o processo de oitiva dos sujeitos convidados para a aula no quilombo. A partir dos relatos, conseguimos perceber que a aula contribuiu para uma mudança em suas percepções, uma vez que a aula prática extramural privilegiou o aprendizado da História local. Conseguimos ver a importância da concretude do ensino de História que tem como foco a história local e a cultura afro-brasileira, demonstrando a grande relevância da Lei nº 10.639/2003 e da mudança que ela propôs por meio das propostas curriculares, pois essas são capazes de potencializar e valorizar o ensino da História Local. Neste caso, a própria dissertação evidencia que o ensino de história pode ser dinâmico, e que também cumpre o papel de dar visibilidade à comunidade quilombola, já que o *corpus* analisado surge da proposta de um projeto escolar que tinha como objetivo incluí-la no currículo escolar.

Essa pesquisa também objetivou demonstrar para os alunos e para os professores das demais disciplinas que é possível, necessário e urgente a integração de saberes resguardados em comunidades como o Quilombo Ilha São Vicente e de sua ampliação nas salas de aulas, independentemente se essas estão em território quilombola ou em áreas urbanizadas para que haja a valorização da história fora do espaço escolar e dos livros didáticos. No entanto, ainda há de se registrar que houve uma dificuldade/resistência sentida quando o projeto foi apresentado na escola; essa mesma resistência foi sentida quando iniciou o desenvolvimento das práticas que foram aplicadas às aulas advindas do projeto.

Em síntese, reconhecemos que nossa proposta de uma aula prática extramural foi profícua, e que, sobretudo, dialogou com a base teórica que reunimos para dar suporte a esta dissertação. Assim como também reconhecemos a importância do ProfHistória enquanto canal/meio ou espaço para legitimar práticas metodológicas que foram desenvolvidas durante a pesquisa. Sem dúvidas, práticas inusitadas como essas surgem na maioria das vezes de professores que têm o desejo de apresentar trabalhos mais efetivos e por muitas vezes resulta em práticas metodológicas diferenciadas do tradicionalismo e, por isso, tendem a não receberem o apoio necessário no ambiente escolar.

Por último, a cidade de Araguatins/TO assim como em muitos outros municípios do Brasil, projetos e iniciativas como a que foi desenvolvida através da Escola Estadual Denise Gomide Amui, no Quilombo Ilha São Vicente, são ainda incipientes. Conforme indica Botelho (2007), ao afirmar que ainda se percebem e se verificam inúmeras resistências na efetivação de projetos e práticas que tem como alvo a população negra, principalmente quando essa população reside em quilombos. Assim, embora tenhamos obtido resultados animadores, é necessário reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que projetos — como o *Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, no ensino médio na Escola Estadual Denise Gomide Amui — não sejam uma prática isolada do ensino de História local no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In: BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1993. p. 12-13.
- ALMEIDA, A. B. Os Quilombos e as Novas Etnias. *In: O'Dwyer, E. C. Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002.
- ALVES, L. A. **A história local como estratégia para o ensino da História**. Porto: Universidade do Porto, 2006.
- ANDRADE, P. S. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. 2006. 179 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2006.
- APPLE, M. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, J. D'A. História, espaço tempo: interações necessárias. **Varia História**, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul./dez. 2006.
- BARROS, J. D'A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.
- BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. *In: KARNAL, L. (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.
- BITTENCOURT, C. M. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BOTELHO, D. Lei Nº 10.639/2003 e Educação Quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: SEED-MEC. Secretaria de Educação a distância. Educação Quilombola. **Salto para o Futuro**. Boletim 10, 2007, p. 34-40.

BOULOS JÚNIOR, A. **História, sociedade e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**.

Brasília: MEC, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 17 nov. 2021.

CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANEN, A.; XAVIER, G. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

CHAVES, P. R. **Rebeldia e barbárie**: conflitos socioterritoriais na região do Bico do Papagaio. 2015. 405 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

CFE - Conselho Federal de Educação/ CFE. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. Aborda o currículo/legislação, currículo/Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971. Discute o Programa de Implantação da Escola Municipal de 1º Grau e a Manifestação do Conselho Estadual de Educação - CEE. CFE, 1980. 28 p.

CHARTIER, R. **A história cultural**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COSTA, E. G. **Poder local e exclusão social**: Projeto Porto Feliz. 2006. 253 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Seção Autônoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução Luciana de O. Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Pobreza política**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 27. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DOMINIQUE, J. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

DUARTE, L. G. **De São Vicente a Araguatins**: Cem anos de história. Marabá: J. C. Rocha, 1970.

FERREIRA, C. M. **O pensar e o agir de docentes universitários a partir de fissuras e brechas decoloniais**: as relações étnico raciais em foco na pós graduação. 2020. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GERMINARI, G.; BUCZENKO, G. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. **Revista História & Ensino**, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.

GOMES, N. L. A questão racial nas escolas: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. N.; FERNANDES, A. B. (org.) **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, N. L. Movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2012.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. (org.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOUBERT, P. História Local. **Revista Arrabaldes**, n. 1, p. 69-82, mai./ago. 1988.

GROSGOUEL, R. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas: Papirus, 2012.

LEITE, M. A. **Aprendizagem histórica e história local: uma experiência com alunos do 8º ano sobre ensino de história de Parauapebas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional de História (ProfHistória), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2020.

LIMA, M. N. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2ª ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

LOPES, R. C. **Relatório antropológico da Comunidade Ilha São Vicente**. Palmas: UFT, 2014.

MATTA, A. Ensino-aprendizagem de história, projetos e novas tecnologias. *In*: LIMA, C. F. (org.). **Ensino de História: reflexões e novas perspectivas**. Salvador: Quarteto, 2004.

MEIHY, J. S. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 78 p.

MEINERZ, C. B. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação e Realidade Edição eletrônica**, v. 42, p. 59-77, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/2999>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008b.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. D. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008a.

MOURA, G. **Proposta Pedagógica: Educação Quilombola**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: SEED-MEC, 2007.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, set. 92/ago. 93. 1992. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 22 abr. 2020.

NEVES, J. História local e construção da identidade social. **Saeculum Revista de História**, n. 3, p. 13-27, dez. 1997.

NOGUEIRA, S. L. Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo. 2020. 87 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional de História (ProfHistória), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, mai./ago. 2000.

PACHECO, R. S.; TOSTA, K. T.; FREIRE, P. S. Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC. **R.B.P.G.**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 136-159, jul. 2010. Disponível em: https://file:///C:/Users/Cliente/Downloads/A_interdisciplinaridade_no_ensino_de_historia_rela.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

PEREIRA, M. M. História local e regional: singularidades de uma história plural. In: FARIAS, S. O; LEAL, M. A. (org.). **História Regional e Local II: O plural e o singular em debate**. Salvador: EDUNEB, 2012.

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/267>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PROFHISTÓRIA. ProfHistória – Mestrado profissional em ensino de história, s/d. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em: 28 mai. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

RUCKSTADTER, F. M.; RUCKSTADTER, V. M. As origens do ensino de história no Brasil colonial: apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antonio Maria Bonucci. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, p. 76-85, mai. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art05_37e.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história. Fundamentos da ciência histórica.** Reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SAMUEL, R. Documentação: história local e história oral. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 219-243, fev. 1990.

SAMUEL, R. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989.

SANTOS, B. N. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos.** 2018. 106 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional de História (ProfHistória), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMT), 2018.

SANTOS, L. F. **Abordagem da história local nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de Sobradinho/DF: estudo da aplicação do plano nacional do livro didático.** 2015. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2015.

SANTOS, L.L **Territórios, territorialidades e lutas sociais na Amazônia Oriental.** Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território.** 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SEBRAE. Regional Bico do Papagaio. Sebrae, [s/d]. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/to/sebraeaz/regional-bico-do-papagaio,1e3c4fe3e2a1b510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em 28 set. 2021.

SEFFNER, F. (2020). Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da Escola**, 14(28), 75-90. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, D. V. A formação de docentes no combate ao racismo e a discriminações: aprender a conduzir a própria vida. *In*: JORNADAS DE JOVENS PESQUISADORES DA AUGM. NÚCLEO DISCIPLINAR EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO, 13. 2005. **Anais [...]**. Argentina, San Miguel de Tucumán, 2005.

SILVA, F. P; SILVA, J. F. A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD Campo/2013. **Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais**, v. 4, n. 2, p. 149-174, 2014.

SILVA, G. M. Caderno educação escolar quilombola. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. (Coleção Cadernos de Projetos Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, v. 2. Disponível em: https://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, L. C. B. da. A Importância do Estudo de História Regional e Local na Educação Básica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIALOGO SOCIAL, 27. Natal, 2013. **Anais [...]** Natal, RN. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_ArtigoHistoriaRegional_NATAL_.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

SILVA, P. B. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. *In*: COELHO, W. B.; OLIVEIRA, J. M. (org.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais)

SILVA, P. B. **Racismo em livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidades**: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. *In*: BATISTA NETO, J. SANTIAGO, M. E. (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife, Editora UFPE, 2009.

SOUZA, P. C. **Memórias e narrativas bibliográficas de mulheres de Balsas/MA**: estratégias para o ensino de história. 2021. 128 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional de História (ProfHistória), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2021.

SOUZA, B. O. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. 2008. 204 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

TACLA, A. B.; LIMA, A. C. Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. 2016. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOCANTINS. **Documento referência para elaboração dos planos de ensino**. Palmas: SEDUC, 2018.

TOLEDO, M. T. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. 2010.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em 15 ago. 2021.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação outra? Rio de Janeiro: Sete Letras, 2016.

WIKIPEDIA. Araguatins. **Wikipedia**, [s/d]. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Araguatins>. Acesso em 28 set. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 nacionalidade _____, idade _____, estado civil
 _____, profissão _____, endereço
 _____,

CPF _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “Ensino da história do quilombo Ilha São Vicente: a escola para além dos muros”. O objetivo é analisar a prática desenvolvida nas aulas de história, no âmbito do projeto “Quilombo um território sagrado” em foco: Quilombo Ilha São Vicente, no ensino médio, na Escola Estadual Denise Gomide Amui, em Araguatins/TO, durante os meses de setembro a novembro do ano de 2019. A minha participação no referido estudo será no sentido de uma entrevista, responder as perguntas elaboradas pela pesquisadora, referentes a esta pesquisa. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Após ter sido orientado(a) quanto ao teor dos aqui mencionados e compreendidos objetivo e natureza do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura (participante) _____

Assinatura (pesquisadora) _____

ANEXO B – Avaliação da prática: “Quilombo um território sagrado” em foco: Quilombo Ilha São Vicente.

1. Na sua opinião, qual a importância do estudo de história no ensino médio?
2. Quando você estudou história, como aprendia melhor? Ouvindo o professor explicar em sala? Realizando leituras em casa? Participando de atividades práticas fora do ambiente escolar?
3. O projeto contribuiu para que você conhecesse a história de Araguatins e da comunidade quilombola Ilha São Vicente?
4. Como você percebia os quilombolas da Ilha São Vicente? O que mudou após a sua participação no projeto?
5. O projeto ajudou você a compreender a importância do debate sobre as relações étnico-raciais e a importância da história e cultura afro-brasileira?
6. O conteúdo “Quilombolas no Tocantins”, trabalhado a partir do projeto, foi, na sua opinião, a melhor maneira para ensinar, ou deveria ter sido ensinado de outra forma?
7. O ensino de história a partir do projeto propiciou condições para que você relacionasse os conteúdos com a sua realidade?
8. As aulas de história possibilitaram que você se percebesse/considerasse importante para a história? Você consegue se enxergar como protagonista na história da sua cidade?