PIBID
História

Universidade Federal de Viçosa (2022-2026):
Trajetórias e experiências
no ensino de História

Priscila Dorella & Luiz Gustavo Santos Cota

DEBULHAR

PIBID
História

Universidade Federal de Viçosa (2022-2026):
Trajetórias e experiências
no ensino de História

Priscila Dorella & Luiz Gustavo Santos Cota

DEBULHAR

Copyright © 2026 – Priscila Dorella; Luiz Gustavo Santos Cota

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

PIBID História – Universidade Federal de Viçosa (2022-2026): trajetórias e experiências no ensino de História / Priscila Dorella, Luiz Gustavo Santos Cota (orgs.). – 1. ed. – Teresina: Debulhar, 2026.
300 p.; il.color.: E-book.: PDF.

Possui Entrevistas
ISBN 978-65-82009-59-4

1. Educação 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência 3. Relatos 4. Diálogos 5. Entrevistas 6. Memórias 7. Docentes 8. Curso de História – UFV I. Dorella, Priscila Ribeiro II. Cota, Luiz Gustavo Santos III. Título

CDD – 370

Editor
Márcio Douglas de Carvalho

Ficha Catalográfica
Larissa Andrade, CRB – 3/1179

Estágio editorial
Caio Felipe Rodrigues

Capa
Alexandre Mesquita

Projeto gráfico e diagramação
Antonio Soares

Conselho Editorial
Andreia Rodrigues de Andrade
Antonio Michel de O. Miranda
Deilson do Carmo Trindade
Eduardo Marandola Júnior
Eva P. Bueno
Francisco de Assis de Sousa Nascimento
Francisco Gleison da Costa Monteiro
Francisca Verônica Cavalcante
Guilherme Gonzaga Bento
Johny Santana de Araújo
Marta Gouveia de Oliveira Rovai
Rômulo Luiz Xavier
Sandra Augusta de Melo
Thiago Alves Dias
Túlio Henrique Pereira
Vanessa Soares Negreiros

DEBULHAR

CNPJ: 67.929.300/0001-20
www.editoradebulhar.com.br
debulhar@editoradebulhar.com.br
(86) 98147-8117

Sumário

Apresentação 5
Priscila Dorella | Luiz Gustavo Santos Cota

Prefácio 7
Rafael Gustavo Rigolon da Silva

ENTREVISTAS - Trajetórias docentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 19

Entrevista – Margareth Pereira Lima 21
Priscila Dorella | Margareth Pereira Lima | Ana Alice Dias Sampaio

Entrevista – Paulo Grossi 45
Priscila Dorella | Paulo Grossi | Alanis Lopes Bernardes Xavier

Entrevista – Raquel dos Santos Sousa Lima 69
Priscila Dorella | Raquel dos Santos Sousa Lima | Gabriel Garcia Cardoso

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - Vivências e aprendizados plurais 91

Semana Americana: Ensino de História da América Latina e integração entre Academia e educação básica no PIBID-História da UFV 93
Gabriel Casanova Crispi Araújo

Afroteca como espaço de educação antirracista: uma experiência do Pibid na Escola Estadual José Lourenço de Freitas 103
Luís Gustavo Villela

Refletindo sobre as relações entre História e Memória no 2º ano do Ensino Médio: Um Relato de Experiência em Ensino de História 119
Davi Pimentel Bravim

ARTIGOS - Construção do conhecimento e formação docente 129

Carnavalizar as fronteiras do gênero no ensino de História: quem tem medo de Xica Manicongo na sala de aula? 131
Mateus Mendes Silva

Políticas afirmativas na educação: uma análise histórica sobre a sua introdução no CAp-Coluni (2020-2024) 161
Rômulo Santos de Araújo | João Vitor Rodrigues | Brenda Moreira Almeida | Bruna de Souza Toledo | Jullya Ágatha Monteiro Costa

Vini Jr., Cidinha da Silva e o Império do Mali: reflexões a partir de práticas pedagógicas e a Lei 10.639/2003 205
Iury Filipe Prudente Verdan

Redes sociais e o ensino de História: uma análise teórica e prática a partir do *Instagram* 235
Giovana Mara de Azevedo | Júlia Pereira Ferreira | Marcella Fonseca Cassiano | Luiza Mól e Silva

Ensino, pesquisa e extensão na história Indígena: a experiência no CAp-Coluni (2025) 265
Otávio Costa Fuly | Gabriel Garcia Cardoso | Júlia Verciano Baltor | Thaíssa Alvarenga Santos | Augusto Borges Morais | Yasmin Reis | Anna Júlia Campidele | Gabriel Patrick Santos Paula

Sobre os autores 296
Organizadores 296
Autores 296

Prefácio

Rafael Gustavo Rigolon da Silva
Coordenador Institucional PIBID-UFV – 2022/2026

Eu pensava que o Pibid UFV tinha uma história curta, pois temos menos de duas décadas de existência. A UFV participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desde a sua implementação no Brasil, em 2007. Iludi-me, pois achava que a História só existia se houvesse o registro, o relato. Aconteceu muita coisa e muito disso só foi vivido, não foi contado. Quantas experiências ricas e publicáveis não foram deixadas de ser compartilhadas ao longo desse tempo?

Acontece que a História sem registro fica inevitavelmente perdida no tempo, candidata ao esquecimento ou à mera especulação. Muitas de nossas experiências acabam não passando de conteúdo de relatórios finais exigidos pela Capes. Assim, a riqueza de nossas práticas fica apenas arquivada nalguma pasta do Governo Federal e na memória dos que por aqui passaram.

É por considerar que o que é bom precisa ser partilhado, que entendo que este livro é um tesouro quando se propõe a contar, lindamente, as memórias, os relatos e as experiências construídas ao longo de quatro anos das atividades do Pibid de História da UFV.

Mais do que registrar atividades desenvolvidas no período de 2022 a 2026, esta obra procura dar voz aos sujeitos que fizeram parte dessa trajetória. Os autores revisitam experiências vivenciadas na Universidade e nas escolas, revelando desafios, descobertas, aprendizagens e transformações produzidas no encontro entre a formação acadêmica e a realidade da Educação Básica.

As trajetórias são individuais, mas, reunidas, compõem uma história coletiva: a história de gente que encontrou no Pibid um espaço de aprendizagem, reflexão e construção da identidade docente.

Ao preservar essas vozes e experiências, a obra contribui para a memória do Pibid UFV e para a reflexão sobre os caminhos da formação dos professores de História. É o registro dum período, mas também um convite para pensar o presente e imaginar os futuros possíveis para o ensino de História.

Pelo tanto de vidas tocadas, pelo tanto que se aprendeu e se transformou, o Pibid UFV tem, na verdade, uma história longa, cheia de desafios superados e caminhos construídos. Na impossibilidade de revisitarmos tudo o que foi vivido, entretanto, temos aqui um brilhante recorte muito bem representativo do que temos feito e da mostra de nossa esperança na Educação – uma História boa para se contar.

Apresentação

Priscila Dorella
Luiz Gustavo Santos Cota

No Brasil, durante a pandemia da COVID-19, ocorreu a ampliação do ensino remoto com muitos estudantes das escolas públicas sem acesso a computador e *internet*. A evasão escolar foi um dos efeitos desse problema, somado a outros desafios psicossociais, políticos e econômicos enfrentados. Após esse período, o Ministério da Educação (MEC) reconheceu a necessidade de reavaliar os prejuízos ocorridos na aprendizagem por meio de políticas educacionais mais inclusivas, com maior preocupação com a formação de professores. As principais ações dessa renovação no período pós-pandemia foram a retomada das atividades presenciais, o incentivo para o uso de metodologias alternativas e tecnologias digitais e o reforço da educação docente, com a política de permanência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2024.

O PIBID procurou dar respostas efetivas a essa crise ao passar por um processo de fortalecimento e reorganização, buscando reverter as perdas educacionais e aperfeiçoar a formação inicial de professores. É um programa que é atribuído à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, com projetos desenvolvidos com bolsas e parcerias entre universidades e escolas públicas. Nesse sentido, a preparação dos estudantes universitários para os desafios da educação contemporânea, em um programa como o PIBID, coloca a escola como um espaço central da prática docente, em que há uma aproximação real com a universidade, o que possibilita, segundo António Novóa, a construção coletiva da identidade profissional docente comprometida com a pesquisa, a prática em sala de aula e a reflexão crítica sobre a experiência. Assim, com o PIBID passa a existir um trabalho colaborativo, que envolve licenciandos, professores da educação básica, gestores e docentes universitários capazes de fortalecer toda uma comunidade.

Em Viçosa, Minas Gerais, a realidade das escolas públicas são plurais e desiguais. Existem tanto escolas com sérios desafios estruturais, que comprometem o aprendizado dos estudantes, quanto escolas de referência para todo o Brasil, o que torna instigante a reflexão crítica sobre o ensino nesta região. Nos últimos anos, os estudantes de História da Universidade Federal de Viçosa (UFV) tiveram a oportunidade de atuar em instituições como a Escola Estadual Effie Rolfs, a Escola Estadual Santa Rita, a Escola Estadual José Lourenço de Freitas, o Colégio de Aplicação (CAp-Coluni) da UFV, entre outras unidades escolares. Um dos resultados mais perceptíveis por parte dos supervisores e coordenadores dos projetos do PIBID é o amadurecimento dos "pibidianos", não

apenas a partir dos estudos e da prática em sala de aula, mas a partir da elaboração das experiências vividas, que, inclusive, vem resultando em distintos trabalhos de conclusão de curso de Licenciatura em História, contribuindo para o aprimoramento da educação superior com novos questionamentos e proposições.

Como nos ensina Walter Benjamin, as experiências não consistem apenas em viver acontecimentos, mas em elaborá-los, lembrá-los e compartilhá-los, transformando-os em conhecimento. Parte da crítica feita pelo pensador alemão à modernidade diz respeito ao processo de *empobrecimento da experiência*, provocado pela multiplicação dos estímulos, pela aceleração da vida urbana e pela crescente predominância da informação sobre a narrativa. Nesse processo, as *vivências imediatas* tendem a não se sedimentar como experiências capazes de ser incorporadas, narradas e transmitidas entre gerações. Nesta direção, acreditamos que não adianta possuirmos um vasto patrimônio cultural, com livros, arte, tradições orais, monumentos, se não estabelecermos uma prática docente reflexiva que permite vincularmos esse legado ao valor da experiência produtora de conhecimentos, consciência e memória. Paulo Freire contribui para avançarmos com a experiência refletida ao compreender como ela pode propiciar uma prática de ensino crítica e transformadora, que impulsiona a todos a melhorar a realidade tão desigual e injusta do nosso país por meio da educação. A ação docente passa a ser um ato de esperança – *esperançar* – como elabora Freire, em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992) – para nos juntarmos aos outros no intuito de fazer de um modo democrático, inclusivo e libertário.

Temos aqui, então, um livro sobre diversas experiências compartilhadas, que abarca tanto o início da formação docente dos estudantes de História da UFV, quanto a trajetória de professores de escolas públicas de Viçosa. As diferenças são apresentadas como a riqueza do nosso processo de formação crítica. A primeira parte do livro é composta por três entrevistas, realizadas por Priscila Dorella, no ano de 2026, com professores e professoras de História das escolas públicas de Viçosa sobre suas diferentes trajetórias docentes, em parceria com o Laboratório de História Oral – UFV (Apoio Fapemig). Essas entrevistas foram feitas com a professora Margareth Lima Pereira, da Escola Estadual Santa Rita; o professor Paulo Grossi, da Escola Estadual Effie Rolfs; e a professora Raquel de Souza Lima, do CAp-Coluni. O trabalho de memória por meio das entrevistas ultrapassou a simples recuperação de informações do passado porque, como afirma Alessandro Portelli, trata de um processo de construção

de significados, no qual as experiências são reinterpretadas à luz do tempo em que elas foram realizadas, inclusive levando em consideração as suas atividades como supervisores do PIBID. As entrevistas foram transcritas pelos estudantes que participaram das entrevistas: Ana Alice Sampaio, Alanis Lopes e Gabriel Cardoso; e contou com o apoio técnico de Sabrina Cornélio, revelando interessantes, valiosas e diversas perspectivas sobre educação pública, história e política.

Será possível observar, nos artigos e relatos de experiências reunidos neste livro, que não se ignorou o fato de os problemas vivenciados no campo educacional serem a reverberação do quadro geral de desigualdades, muitas vezes terrivelmente naturalizado ou mesmo particularizado. Ao contrário da "fórmula" comum em processos de interação entre a Universidade e as comunidades escolares, os trabalhos compartilhados apresentam possibilidades distintas da construção coletiva e horizontalizada do conhecimento. Os pibidianos não se furtaram de interrogar sobre os desafios relativos tanto à implementação das políticas educacionais quanto às lacunas nos processos de ensino. As experiências vivenciadas pelos licenciados possibilitaram, assim, segundo mencionado, a construção de diferentes conhecimentos históricos e pedagógicos, todos calcados não apenas em suas próprias observações sobre o "chão da escola", mas a partir de um esforço coletivo dialético, no qual se somaram coordenadoras, professores supervisores, gestores escolares e estudantes da educação básica.

Conforme depreenderam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), a "reprodução" das desigualdades decorre do fato das escolas não serem "terreno neutro", mas parte integrante de suas próprias realidades sociais e políticas. Não obstante, tratou-se de enfrentar, de diferentes maneiras, a constante vaticinação dos desafios escolares como barreiras intransponíveis, colocadas, discutivelmente, como mero fruto de "fracassos" ou "méritos". Nesse sentido, pode-se dizer que os trabalhos se construíram sob a perspectiva da busca por justiça, nos termos de François Dubet (2004), quando afirma que uma "escola justa", deve "velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais", no caso, a partir de diálogos atinentes aos "jogos" entre o passado e o presente, tão comuns no Ensino de História e tão politicamente complexificados hodiernamente.

Os três relatos de experiência apresentam interessantes diálogos sobre questões que, apesar de aparentemente apartadas ou distantes, se entrelaçam nas urgências contemporâneas do ensino de história: História da América

Latina, Literatura e História Africana e Afrobrasileira e as relações entre História e Memória.

Em "Semana Americana: Ensino de História da América Latina e integração entre Academia e educação básica no PIBID-História da UFV", ocorre a constatação de que havia lacunas curriculares quanto às discussões relativas à ampla, rica e complexa História da América Latina nas aulas oferecidas a estudantes da E.E. Effie Rolfs. Gabriel Casanova Crispi Araújo, em conjunto com seus colegas de PIBID e os professores supervisores, vislumbrou caminhos para enfrentar tal desafio. A fim de auxiliar na superação das barreiras curriculares, identificadas especificamente para turmas do Ensino Fundamental, foi construída uma "ponte" entre a comunidade escolar e a Universidade, a partir da organização de um evento intitulado "Semana de História das Américas – Identidades Latino-americanas", que possibilitou o entrelaçamento entre o "chão da escola" e o "mundo acadêmico". No caso, em vez de simplesmente deslocar os estudantes de seu mundo para "outro", a atividade propôs uma série de práticas que se complementaram, com produções diversas na unidade escolar, seguidas de sua posterior apresentação no Departamento de História da UFV, significando uma jornada dialética entre tais universos, proporcionando o protagonismo aos estudantes.

O relato "Afroteca como espaço de educação antirracista", de Luís Gustavo Villela, desvela uma interessante ação pedagógica que possui um duplo objetivo: ampliar o interesse literário, histórico e político dos estudantes da Escola Estadual José Lourenço de Freitas; além de construir uma atuação docente antirracista. Ao considerar a realidade da unidade escolar e, principalmente, a identidade de sua comunidade discente, majoritariamente negra, buscou-se, em articulação às atividades de Ensino de História, organizar e disponibilizar, em espaço específico, obras relacionadas a temáticas, personagens e autorias africanas e afrobrasileiras, presentes no acervo da biblioteca da escola. Em sintonia com os objetivos precípuos da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, a iniciativa se apresenta como parte de uma arguta sensibilidade frente ao cenário e, especialmente, às pessoas, indicando caminhos pedagógicos capazes de transformar os processos de ensino, além de promover a equidade, o respeito à diversidade e a garantia de direitos.

Já o terceiro relato de experiência, de autoria de Davi Pimentel Bravim, intitulado "Refletindo sobre as relações entre História e Memória no 2º ano do Ensino Médio", nos conduz novamente à E.E. Effie Rolfs, no caso a partir da

discussão de um tema clássico, porém, ainda urgente no Ensino de História: as relações entre Memória e História. A experiência discute as armadilhas comuns aos usos políticos do passado na atualidade, chamando atenção para a necessidade da boa compreensão dos conceitos mencionados. O trabalho, constituído a partir de oficinas realizadas junto a estudantes do Ensino Médio, valeu-se do protagonismo discente e possibilitou que conceitos abstratos ganhassem dimensão palpável a partir das relações afetivas e da própria sociabilidade escolar. Nesse sentido, a experiência aponta para as possibilidades de transformação de conceitos abstratos em elementos concretos da vida cotidiana, ampliando não apenas o aprendizado, mas a compreensão da própria realidade.

Para além dos relatos de experiência, os demais trabalhos dialogam sobre um conjunto de questões muito coadunadas às urgências dos dias atuais. Dos cinco artigos, três apresentam discussões congêneres ou que possuem forte interação, abordando questões atinentes às relações étnico-raciais, ao racismo estrutural, às histórias africanas e afro-brasileiras, às políticas afirmativas, bem como às histórias indígenas. Parte desses trabalhos soma-se diretamente ao esforço de materialização dos objetivos traçados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao passo que a discussão sobre políticas afirmativas amplia esse horizonte ao problematizar as condições de acesso e permanência de grupos historicamente excluídos nas instituições públicas de ensino. Já os dois outros artigos tratam de temas igualmente atuais, complexos e urgentes: a) relações e identidades de gênero na história; b) redes sociais digitais e divulgação científica histórica.

O artigo "Carnavalizar as fronteiras do gênero no ensino de História: quem tem medo de Xica Manicongo na sala de aula?", de autoria de Mateus Mendes Silva, aborda uma sequência didática que provocou uma importante discussão sobre as identidades de gênero no tempo, tendo como ponto de partida a personagem Xica Manicongo. Dialogando com estudantes da 3ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, o autor discutiu os preconceitos, processos de exclusão e violência impostos contra a população LGBTQIAP+ contemporaneamente, articulando-os à vida de Xica Manicongo, reconhecida pelo movimento de mulheres trans e travestis como a primeira travesti a viver no Brasil, no século XVI. Além de discutir o caráter histórico dos preconceitos e violências, o trabalho se valeu de interessante articulação com as linguagens da cultura popular brasileira, ao utilizar o samba-enredo da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti sobre a personagem colonial, apresentado no carnaval de 2025. Dessa maneira, a discussão pôde ganhar maior plasticidade,

indicando-se como a cultura popular se apresenta como intérprete do passado, retirando sujeitos históricos das brumas do esquecimento, contribuindo para o questionamento de processos contemporâneos de exclusão e violência.

O artigo "Políticas afirmativas na educação: uma análise histórica sobre sua introdução no CAp-Coluni (2020–2024)", de autoria de Rômulo Santos de Araújo, João Vitor Rodrigues, Brenda Moreira Almeida, Bruna de Souza Toledo e Jullya Ágatha Monteiro Costa, investiga o processo de implementação da chamada "política de cotas" naquela que é frequentemente destacada por seus resultados como uma das melhores escolas públicas de Ensino Médio do país. O trabalho assume o desafio de tensionar o notório histórico de "excelência" do CAp-Coluni com desafios e lacunas quanto às garantias de acesso, especialmente de estudantes negros, considerando o caráter recente da implementação da política de ação afirmativa por reserva de vagas.

Ao investigar o processo de construção das políticas afirmativas no CAp-Coluni, o trabalho desvela o caráter essencial da mobilização da comunidade escolar, especialmente egressos, organizados em um coletivo antirracista, como força transformadora da política de acesso à instituição. Não obstante, indica-se que, mesmo com a implementação no processo seletivo de 2022, os dados apontam para limitações quanto ao acesso de pessoas negras à instituição, especialmente em vista do modelo de "ponto de corte" único entre candidatos da ampla concorrência e aqueles das vagas reservadas. Por outro lado, o trabalho acompanha ainda os desdobramentos posteriores ao recorte temporal anunciado em seu título, demonstrando que o procedimento foi modificado no processo seletivo para ingresso em 2026, quando passaram a existir pontos de corte distintos para a ampla concorrência e para as ações afirmativas.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2011), inovações legais, como foi o caso das Leis nº 12.711/2012 e nº 14.723/2023, que se referem à instituição da reserva de vagas ou política de cotas, devem ir além da mera formalidade, possibilitando a construção real de ações perenes de equidade, especialmente voltadas para populações historicamente excluídas. No caso, o trabalho fortalece a discussão em torno do debate que envolve a problematização da aparente naturalidade da "excelência", da materialização de políticas equitativas, bem como da responsabilidade social de instituições públicas de ensino pela ampliação de oportunidades de acesso e permanência.

O artigo "Vini Jr., Cidinha da Silva e o Império do Mali: reflexões a partir de práticas pedagógicas e da Lei 10.639/2003", de Iury Filipe Prudente Verdan,

segue a trilha de discussões atinentes à temática das relações étnico-raciais, tendo como cenário novamente a E.E. Effie Rolfs. O trabalho se valeu de diferentes e criativas estratégias pedagógicas, mobilizando, em experiências distintas, a produção literária de Cidinha da Silva, a luta antirracista de Vinícius Júnior e o estudo do Império do Mali. Por caminhos diversos, as atividades construíram pontes entre passado e presente, procurando enfrentar silenciamentos e ampliar o protagonismo de sujeitos africanos e afro-brasileiros nas narrativas históricas escolares.

A partir da perspectiva de descolonização dos currículos, inspirado em reflexões de Luana Tolentino e Nilma Lino Gomes, o trabalho combate a invisibilidade e processos de apagamento de sujeitos negros na história, para devolver-lhes centralidade nos processos transformadores de suas sociedades. Tal expediente, construído junto a estudantes do Ensino Fundamental, possibilitou a quebra de paradigmas monolíticos de base eurocêntrica, permitindo reflexões que levaram ao reconhecimento, compreensão e combate aos processos de exclusão racial.

As potencialidades dos usos das redes sociais digitais para o Ensino de História e a divulgação científica é tratado no capítulo "Redes sociais e o ensino de História: uma análise teórica e prática a partir do Instagram", de Giovana Mara de Azevedo, Júlia Pereira Ferreira, Marcella Fonseca Cassiano e Luiza Mól e Silva. O trabalho apresenta a experiência da construção de um perfil na rede *Instagram*, a partir do qual foram divulgadas atividades desenvolvidas na E.E. Effie Rolfs e produzidos conteúdos históricos articulados aos temas trabalhados em sala de aula, contando com o desafio de construir um material que possibilitasse a apresentação de temas históricos com uma linguagem acessível e adequada às dinâmicas próprias das redes sociais, sem renunciar ao rigor histórico. O trabalho abre espaço para se discutir as potencialidades das "redes" como plataforma de disseminação de conhecimentos históricos, especialmente no âmbito da chamada História Pública, reduzindo as distâncias entre as discussões historiográficas e o público escolar, especialmente no período pós-pandemia.

Por fim, o artigo "Ensino, pesquisa e extensão na História Indígena: a experiência no CAp-Coluni (2025)", de Otávio Costa Fuly, Gabriel Garcia Cardoso, Júlia Verciano Baltor, Thaíssa Alvarenga Santos, Augusto Borges Morais, Yasmin Reis, Anna Júlia Campidele e Gabriel Patrick Santos Paula, aborda experiências desenvolvidas no âmbito do CAp-Coluni com questões relacionadas à História Indígena. Trabalhando com turmas das três séries do Ensino Médio,

os autores constataram o caráter limitado da abordagem dos livros didáticos quanto à temática, desenvolvendo, em conjunto com os professores supervisores, diferentes estratégias para superar tais lacunas, valendo-se de variados materiais e fontes, tais como literatura indígena e recursos audiovisuais. Não obstante, para além dos diálogos construídos em sala de aula, houve a organização de atividades em outros espaços da Universidade, articulando ensino, extensão e pesquisa, no intuito de ampliar e tensionar os diálogos epistemológicos e práticos sobre a temática, envolvendo estudantes do Ensino Médio, licenciandos, docentes e uma representante indígena do povo Puri, Heloísa Puri, vinculada ao movimento de retomada territorial no município de Viçosa.

Tal percurso se apresenta como uma importante iniciativa, especialmente nos termos da formação docente, quanto à materialização dos objetivos precípuos da Lei 11.645/2008, proporcionando a quebra de estereótipos e invisibilidades plurais que ainda cercam os povos originários, não apenas quanto ao passado, mas, especialmente, em relação à sua (r)existência presente na própria região de Viçosa.

Em seu conjunto, os trabalhos reunidos nesta obra evidenciam que a formação docente ganha densidade quando é construída a partir do diálogo ativo e horizontalizado entre Universidade e escola, entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e experiências vividas nos diferentes espaços educativos.

Longe de serem um produto acabado, os trabalhos representam ainda as descobertas, rearranjos, questionamentos e imprevistos típicos do desafiador cotidiano escolar. Muito mais do que apenas registrar uma miríade de ações desenvolvidas em seu percurso, os licenciados do PIBID-História da UFV apresentam possibilidades de criação conjunta do conhecimento, possível a partir de processos de escuta, experimentação (com erros e acertos), de forma a oferecer novas possibilidades de compreensão dos sentidos da relação entre passado e presente.

Ao enfrentar silêncios curriculares, desigualdades, preconceitos, desafios formativos e as transformações próprias da cultura contemporânea, licenciandos, professores supervisores e estudantes da educação básica demonstram que o ensino de História pode ser compreendido como um campo imenso de possibilidades que envolvem interrogações sobre a realidade e sua transformação no tempo. Esperamos que a divulgação de tais experiências possam servir de elemento para novos percursos e problematizações, enriquecendo as licenciaturas em História sob o manto da criticidade, da pluralidade, da

democratização do conhecimento e do fortalecimento da educação pública e socialmente referenciada. Que o Ensino de História seja instrumento para que passados antes negligenciados se façam plenamente presentes em nosso agora.

Por fim, registramos nosso especial agradecimento às instituições que tornaram possível a realização desta obra: Departamento de História (DHI) da Universidade Federal de Viçosa, Colégio de Aplicação (CAP-Coluni-UFV), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC-UFV), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Centro Tecnológico de Desenvolvimento Regional de Viçosa (CenTev-UFV). Agradecemos o apoio financeiro e institucional, contribuindo para o fortalecimento de ações que envolvem o ensino público de História no Brasil.

Boa leitura!

Bibliografia:

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114–119.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197–221.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103–149.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

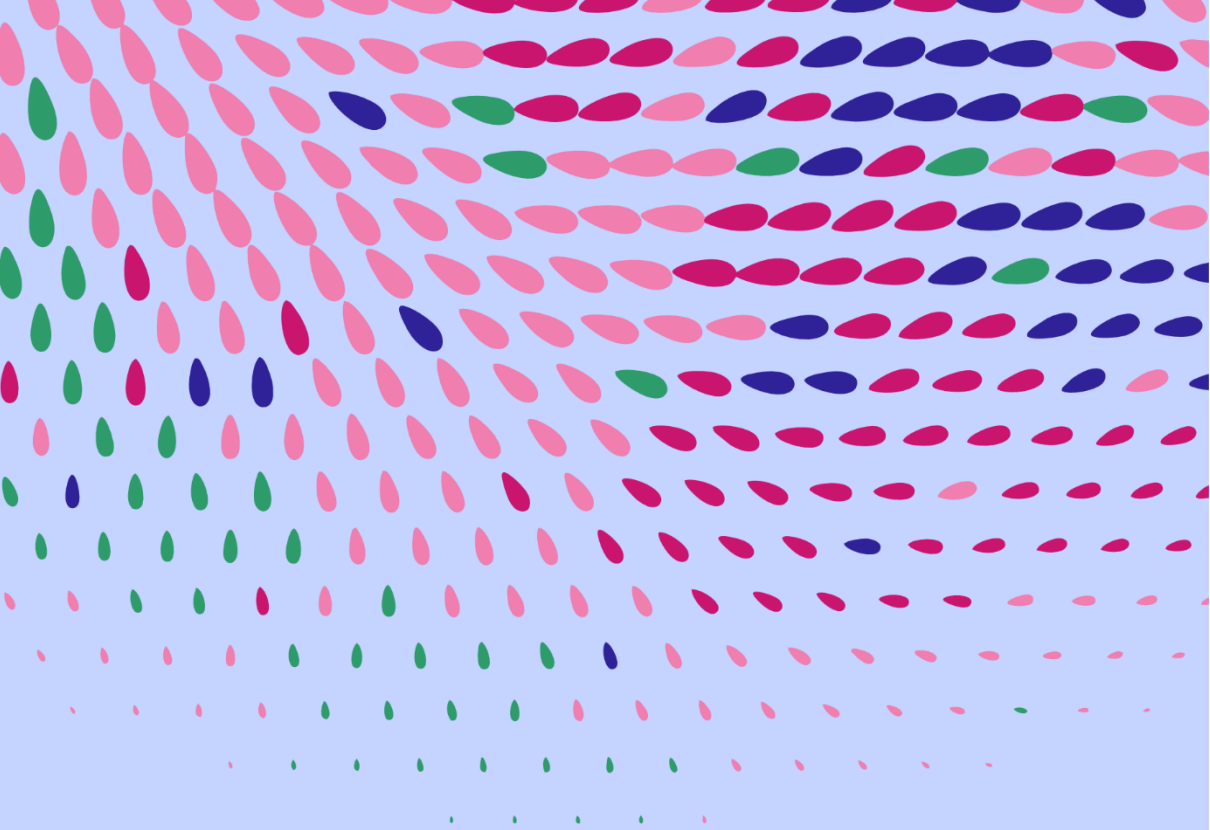
DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 109-121, 2011.

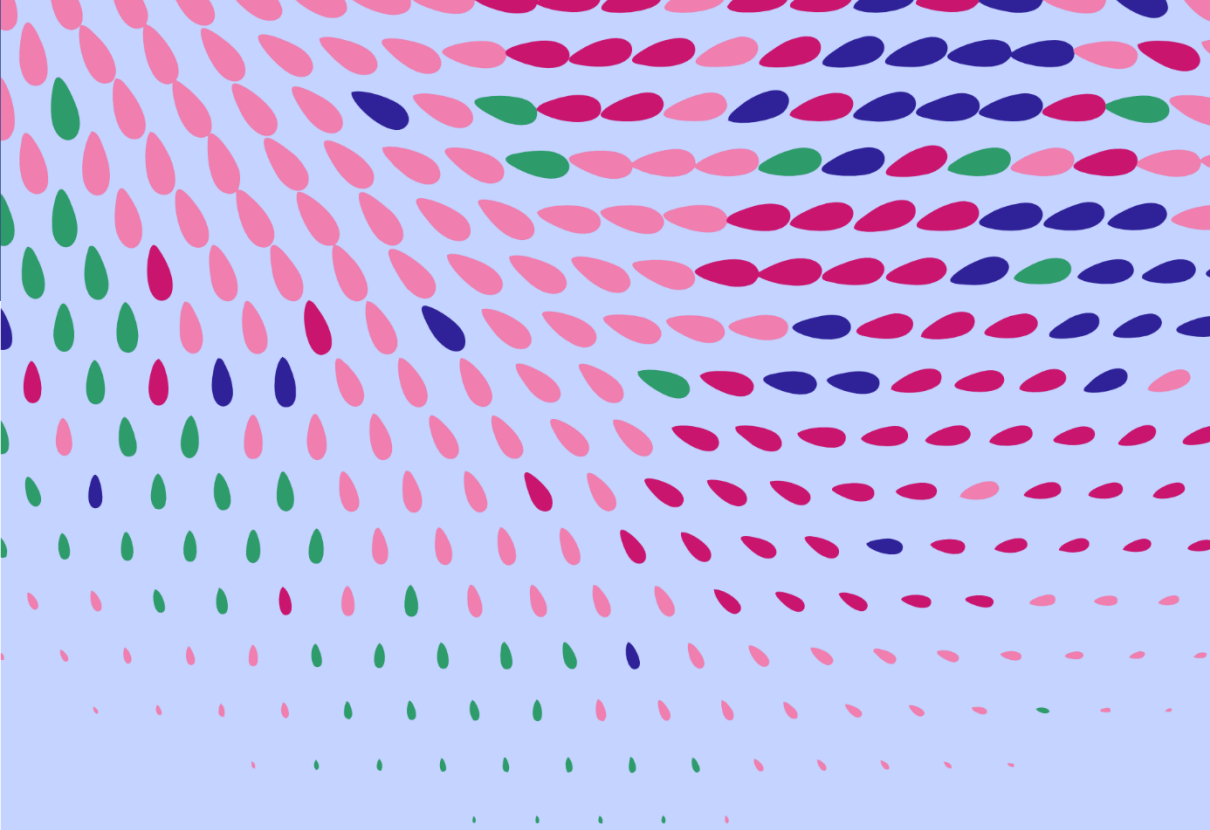
NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.



ENTREVISTAS

Trajetórias docentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)



Entrevista – Margareth Pereira Lima

Priscila Dorella
Margareth Pereira Lima
Ana Alice Dias Sampaio

FICHA TÉCNICA:
Entrevistadores: Priscila Dorella; Ana Alice Dias Sampaio
Roteiro: Priscila Dorella
Transcrição: Ana Alice Dias Sampaio
Apoio Técnico: Sabrina Cornélio
Local: Viçosa - MG
Data: 26 de fev. de 2026
Duração: 1h 10 min

Entrevista

Priscila Dorella: Hoje, dia 26 de fevereiro de 2026, vamos dar início à entrevista com a professora Margareth. Antes de tudo, gostaria de agradecer imensamente pela sua presença, Margareth, e pela oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a sua trajetória. Agradeço também à Ana Alice, que acompanha este projeto, realizando a transcrição e contribuindo para o registro desta entrevista. Para começarmos, gostaríamos que você se apresentasse e contasse um pouco sobre a sua história: como surgiu o seu interesse pela História, como chegou a essa área de atuação e de onde você é. Fique à vontade para se apresentar da maneira que preferir.

Margareth Pereira Lima: Tá. Então, eu sou do Rio de Janeiro, estou aqui em Viçosa têm 11 anos. Cheguei até a História por uma paixão na escola, durante o tempo mesmo de estudante. Eu sempre gostei muito de [Ciências] humanas e a História me conquistou. E aí decidi que queria estudar História, e ser professora também era uma coisa que me agradava. Inclusive é uma coisa que eu gosto de lembrar, porque na universidade, na minha turma, eu era uma das poucas que tinha certeza que eu queria dar aula, que eu queria ser professora. Enquanto a maioria estava ali por hobby, gostava de história, mas não queria dar aula. E aí eu estudei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Seropédica. Morei no alojamento, fiquei lá durante cinco anos, e depois vim para cá, para Minas, quando eu formei, quando eu terminei a graduação. Aqui em Minas, eu fiz uma pós-graduação lá na UFMG, sobre História e Culturas Políticas. E aí eu casei, tive filho, não quis mais estudar e não quis mais me dedicar ao mundo acadêmico. Foi uma escolha mesmo, foi uma opção. E sempre me senti muito bem, muito feliz em sala de aula. Sempre foi um lugar, um local, para mim, de conforto, de prazer, a troca, a interação com os alunos, com os estudantes. Sempre foi algo que, para mim, foi muito prazeroso. Mesmo com todos os problemas e todos os percalços no caminho pelo sistema e pelos problemas diários.

PD: Margareth, conte para a gente um pouco sobre como foi a sua chegada à Escola Estadual Santa Rita de Cássia. O que essa escola representa para você? Como tem sido a sua experiência desde então?

MPL: Sim. Então, antes da Santa Rita eu trabalhei aqui em Viçosa, só na ESEDRAT. Mas lá, no Rio, eu cheguei a trabalhar em uma escola, depois em Belo Horizonte. Quando eu vim para cá, para Minas, eu morei em BH. Trabalhei em muitas escolas lá como contratada. E depois, quando eu passei no concurso e fui chamada, eu já estava aqui em Viçosa. Aí foi uma outra luta, porque eu tinha feito concurso para lá, demorei para conseguir transferir. Vim transferida para o ESEDRAT, depois fiquei excedente e fui parar na Santa Rita, assim, meio que de paraquedas. Mas foi uma ótima coisa que aconteceu. Isso foi em 2019. E aí é uma escola com uma outra realidade, porque é uma escola pequena, é uma escola com espaço físico também limitado, com problemas em questão de estrutura, diferente das outras escolas onde eu tinha trabalhado, mas que tem uma equipe boa, mas que tem uma realidade diferente, com os alunos de bairros diferentes, de outras realidades, e o grupo de professores também, que eu acho ótimo e acho que foi uma mudança que foi boa para mim. E adoro essa relação que eu tenho. Inclusive, agora tenho uma turma que está no terceiro ano para formar, que é a minha preferida. Eu não falo, mas é a minha preferida. Estou com eles desde 2019, desde quando entrei na escola. Então, é uma trajetória em que conheço aqueles meninos desde pequenininhos. Eu dei aula para eles ao longo do Fundamental, ao longo do Médio, e agora eles estão saindo da escola. Essa semana mesmo me perguntaram dentro da sala, me questionaram assim: O que você está sentindo sabendo que esse ano a gente vai embora? Que a gente vai sair, que a gente não vai mais ter aula com você e ter esse contato mais? Porque no Fundamental eles estudavam em tempo integral. Então, eu estava com eles manhã e tarde. Eu dava aula de história e ainda dava aula de auxílio, ajudava a fazer os para casa e também os projetos de vida. Então, foi uma interação muito boa e é até hoje, graças a Deus. Então, esses carinhos e essas redes que a gente vai tecendo, vai fazendo com os alunos, que também me deixam muito feliz, muito contente, muito realizada enquanto professora.

PD: É muito bom ouvir você e perceber o seu entusiasmo. Pensando na sua trajetória, o que significa, para você, fazer parte de uma escola pública? Você poderia estar lecionando em uma escola particular ou em outro tipo de instituição. O que representa essa escolha, especialmente em uma cidade como Viçosa e considerando que a sua formação também aconteceu em uma universidade pública? Como você percebe essa relação?

MPL: Então, aí tem uma questão minha também. Tem uma questão de crenças, ideologias, porque eu não sinto que tenho perfil de escola particular. Já tive essa experiência, já trabalhei em duas escolas particulares e não me sentia bem. Não gostava e achava que não era para mim, que não dava certo. Pelo público, pelo contexto, pela dinâmica. E a escola pública sempre foi o lugar onde eu me encontrei. Eu estudei a vida inteira em escola pública, depois também nas duas universidades. Então, eu acho que a escola pública é o local onde me sinto mais feliz, onde me sinto mais útil e mais pertencente àquela realidade. Acho que o meu papel é na escola pública, é com a educação pública, é com esse pensamento, com essa realidade, a realidade de trabalhar questões sociais, as desigualdades, a pobreza, as dificuldades e as carências dos alunos. Então, eu acho que é uma outra realidade que na escola particular não me fazia bem. Eu não me sentia contente nem realizada na escola particular porque é outra dinâmica, outra realidade. Então, a escola pública é onde eu me encontro de verdade. E será também porque a gente, na instituição pública, a gente tem mais liberdade, mais autonomia, a gente pode escolher o material didático, a gente pode sustentar as nossas escolhas sem medo de ser demitido. A gente pode ser quem a gente é de verdade, sem esse medo, sem esse receio de ter que cumprir regras e agradar a empresa. Porque eu acho que escola particular é lógica de empresa, é lógica empresarial mesmo, de número, de dados. Não que na escola pública não tenha isso, mas eu acho que na escola particular isso é mais latente, mais grave, mais incômodo para mim. É. E, nesse sentido, é um privilégio pertencer à instituição pública.

PD: Como você avalia as mudanças que vêm ocorrendo nas instituições públicas de ensino ao longo dos últimos anos? Na sua percepção, houve avanços? O que caracteriza, para você, uma boa escola pública? E quais são os principais desafios que ainda precisam ser enfrentados?

MPL: Então, eu acho que depende da perspectiva. Por exemplo, na questão de estrutura. Por exemplo, alimentar. Eu acho que melhorou muito. O cuidado com a merenda, com a alimentação dos alunos. Eu percebo que hoje tem mais esse cuidado. A questão da rede com a agricultura familiar. E essas políticas que vão sendo estabelecidas, isso tem melhorado. A questão do cuidado maior com os alunos também, pela questão da evasão, de hoje em dia ter mais cuidado, mais atenção a isso. E aí está relacionado a políticas como ouvir a família, como o programa Pé-de-meia, e outras coisas que exigem a frequên-

cia, a assiduidade dos alunos. Também tem a questão do Conselho Tutelar, que eu vejo mais atuante, que eu vejo mais presente, mais participativo. Não sei se antes não era, ou se eu que não sabia, ou não tinha essa informação, esse contato. Mas, em relação a nós, a nós professores, ao trato conosco, eu acho que tem piorado. Eu acho que é uma coisa ruim, por exemplo, em relação à carreira, em relação à nossa autonomia, que está ficando cada vez mais cerceada, mais vigiada. Políticas de vigilância o tempo inteiro, de inspetores e de outros funcionários, da Secretaria de Educação, que estão sempre muito numa postura de vigiar, de estar na escola vigiando e não auxiliando. Estão sempre... E o discurso também, que percebo muito, observando gestões diferentes, que têm essa lógica de receber uma imposição, uma ameaça, uma lavagem cerebral por parte da inspetoria, da superintendência, e repassar isso na escola para a gente. Isso também percebo que está muito... Isso está muito mais latente, mais real. E aquela política, aquela fala, aquelas posturas sempre do inspetor vai ver, a inspetora vai vir, como se a gente estivesse fazendo uma coisa errada e fosse punido. Isso é uma coisa que me incomoda muito, e o tempo inteiro o discurso é esse. Agora mesmo, nesse início do ano, a gente estava tentando resolver questões de alunos, matando aula fora da sala, pelo corredor, pela escola, passeando. E aí todos os professores querendo uma mudança drástica em relação a isso, porque não dá para ficar toda hora interrompendo a aula com o aluno que está saindo, está chegando 10, 15 minutos depois, e a gente ter que abrir a porta, esperar e deixar entrar. E aí a fala sempre é essa. Mas a inspetora não pode chegar aqui ver um monte de aluno fora da sala, andando pela escola ou sentado pelo pátio. Então, é uma coisa que eu enxergo como algo que não é pensado para resolver o problema, não é pensado para solucionar a questão, melhorar a logística e a dinâmica dentro da sala de aula, dentro da escola e o desempenho dos alunos. Mas é por um medo do que pode acontecer caso alguém veja, apareça e faça uma denúncia. É sempre assim. É sempre esse tipo de tom e esse tipo de ameaça. Isso que eu acho grave é incômodo demais para mim. Isso é em relação a tudo. Estou dando esse exemplo, porque foi agora, recente. Mas isso é em relação a tudo. Aos horários de reuniões de módulo, sábado letivo, reposição dia de sábado. É sempre esse medo e esse papo, esse discurso de que a inspetora vai chegar. A inspetora vai aparecer. No conselho de classe também, quando a gente faz principalmente o último, no final do ano. E aquela coisa implícita de que não pode ter muita reprovação, a inspetora vai estar olhando, vai estar vigiando e não pode reprovar. É isso.

PD: Então, você percebe avanços em termos de políticas públicas voltadas para a educação, na estrutura da escola e em aspectos como a alimentação escolar, que, como você comentou, produzem efeitos concretos na vida dos estudantes.

Ao mesmo tempo, você mencionou que os professores têm se sentido cada vez mais submetidos a mecanismos de controle. Não necessariamente um controle voltado para oferecer melhores condições de trabalho, mas que, muitas vezes, pode ser percebido como uma forma de pressão ou de vigilância, gerando receio de possíveis consequências.

Na sua avaliação, de que maneira esse contexto afeta a autonomia docente, a liberdade para tomar decisões e o lugar de autoridade do professor dentro da escola? Como você percebe os efeitos dessas políticas sobre o cotidiano do trabalho docente?

E, olhando para os últimos anos, especialmente durante o governo anterior, você identifica alguma mudança mais significativa nesse processo? Ou entende que essas transformações foram acontecendo de forma gradual, como parte de um movimento contínuo?

MPL: Não, acho que esse governo atual está pior. Está bem... Acho que as coisas estão bem mais afloradas nessa questão nesse sentido dessa vigilância em relação a nós, professores. Essa questão da militarização que está aí rondando, e algo que não está sendo muito democrático, não está tendo espaço nem brecha para a gente pensar, discutir, conversar com um prazo respeitável, que seja possível, humanamente possível, para pensar nessas mudanças que são grandes. E várias questões salariais, de carreira, por exemplo, de corte de ponto, que era uma coisa que já não acontecia há muito tempo e que agora voltou a acontecer no governo de Romeu Zema, quando tem paralisação. Nem vejo um movimento de greve mais forte agora, mas as paralisações pontuais, quando acontece, de ter corte de ponto, coisa que só lembro disso na época do Aécio [Neves] ou do [Antônio] Anastasia, não tenho certeza qual dos dois agora. Mas tem muito tempo. E aí o [Romeu] Zema voltou a fazer. Além das questões internas de composição de cargo, de turma, divisão das aulas dentro da escola, isso são coisas que vêm piorando muito, porque tira totalmente a nossa liberdade, a nossa autonomia. Antes sempre foi o seguinte, a gente podia compor o nosso horário, o nosso cargo com as turmas que a gente quisesse, independente, sei lá, vou dar um exemplo aqui. Se eu quisesse um

terceiro ano só e um segundo e o restante, sei lá, dos primeiros, eu podia escolher as turmas, sempre foi assim. Agora não, agora eles montam o cargo, eles montam o grupo de acordo com a demanda que é mais, entre aspas, favorável à dinâmica da escola, mas que isso está sempre implícito, não é uma coisa que é real, porque nem sempre é. E a gente tem que pegar aquele grupo completo, fechado. Não tem escolha, não tem opção de mudar e falar, eu quero essa, mas não quero essa. Já aconteceu ano passado, ano retrasado, por exemplo, ter três, quatro turmas de primeiro ano, eu ficar com três e um outro professor ficar com uma. É uma coisa que, pedagogicamente, para o funcionamento da escola, da organização, planejamento de tudo, bagunça, desequilibra, desestrutura a organização. Então, era uma coisa que regras que vão mudando, que não têm um sentido, que não são pensadas por quem está dentro escola. A maioria das coisas que eu vejo é isso, não são projetadas e planejadas por quem vive o cotidiano e a realidade da escola, sabe como que funciona de verdade. É sempre uma regra que vem de cima para baixo e que não tem diálogo, não tem essa possibilidade de mudança. Está sempre engessado, quadrado.

PD: O que você está trazendo é bastante interessante, porque sugere um processo de maior centralização das decisões, o que pode reduzir a autonomia dos professores e da própria escola na gestão do cotidiano e na resolução de seus desafios.

Na sua percepção, como esse movimento de centralização afeta o funcionamento da escola? Você considera que ele desconsidera as especificidades de cada contexto escolar, ao pressupor que todas as escolas possam seguir a mesma lógica e os mesmos padrões?

Aproveitando esse tema, você poderia nos contar um pouco mais sobre a Escola Estadual Santa Rita de Cássia? Quantos alunos ela atende atualmente? E o que você conhece sobre a história da escola?

MPL: Eu acho que tem em torno de 300 ou 400 alunos.

PD: Ela é uma escola nova?

MPL: É uma escola antiga, mas eu não sei muito da história do começo da fundação dela, não. Mas ela é uma escola menor e não é uma escola nova, não.

PD: E ela está localizada numa área que você considera como uma área periférica da cidade? Que tipo de desafios esses alunos que estudam na Santa Rita têm?

MPL: Então, eu não enxergo assim como numa área periférica porque ela está ali no bairro de Fátima, mas ela abrange aquela região mais carente do Bom Jesus, de Nova Viçosa. Então, atende a região do bairro de Fátima, alunos do bairro de Fátima e de outros bairros também ao redor. Tem alunos com muitos problemas de assistência familiar, de carência também econômica, famílias, muitos casos. Agora até que menos, mas quando eu entrei, em 2019, era uma coisa que me deixava mais impactada, abalada, porque tinha muitos casos e muitos alunos com familiares presos. Eu já acompanhei muitos alunos que perderam pai, assassinado por conta do tráfico ou que estavam presos e foram assassinados. Tudo isso interfere muito na dinâmica, na logística dentro de sala de aula e dentro da escola também. A forma como esse aluno é visto ou estigmatizado por algumas pessoas ou até mesmo por alguns professores, que também acontece. Isso é uma coisa que também sempre me incomodou. Eu sempre tive mais cuidado, mais atenção, mais carinho com esse tipo de situação e de aluno que eu sei que vive esse tipo de realidade. Mais alunos negros, alunos com problemas de desestrutura familiar mesmo, de morar com avó ou com tio, não conhecer pai e a mãe, não ter contato nenhum com mãe e com pai, alunos de abrigo que também foram parar em abrigo por conta dessas questões, desses problemas familiares. Então, ao longo do tempo que eu estou lá, eu já vi muito dessas situações, alunos que foram abusados. Inclusive, foi ano passado que eu fui chamada para depor na delegacia como testemunha de um caso que já era antigo de uma aluna que tinha sido abusada e que ela veio contar para mim. E que foi um desafio muito grande porque eu não sabia lidar, eu não sabia o que fazer, eu não sabia a quem recorrer e, na época, a direção da escola e a supervisão quis se manter neutra, não quis se envolver muito. E quando eu vi, eu já estava mega envolvida na situação, porque eu não achava justo deixar aquela menina desamparada, sendo que ela confiou em mim. E ela era dessa turma que eu falei que está comigo desde quando eu cheguei na escola. Ela saiu da escola, ela teve inúmeros problemas, ela não conseguia estudar, repetiu de ano umas duas vezes, abandonou, não conseguia estudar. Aí agora voltou e eu, na época, fui pro Conselho Tutelar, eu fiz as denúncias e aí demorou muito até o ponto que eu já tinha esquecido, eu achei que

não sei lá, que não tinha dado nada. Eu chamei a família, eu conversei com a mãe, expliquei, entendi melhor a situação familiar da separação, o pai e a família paterna. E aí, depois, eu me surpreendi com uma mensagem, uma ligação de um policial me convocando para testemunhar sobre esse caso, porque parece que eles estavam investigando. E aí eu fui com muito medo, assustada, mas eu fui. Só que eu não sei, até hoje, o que aconteceu. A menina está lá, ela não conversa muito comigo mais, eu vejo que ela é uma aluna que se isolou e nem comigo ela conversa, e eu fico com esse pensamento, não sei se ela não conversa por questões dela ou se ela acha que contou para mim e não adiantou nada, que eu não fiz nada ou que eu não resolvi o problema dela. Então, são essas demandas assim também, que são pesadas, que são cruéis, são duras e que abalam a gente também, mexem com o emocional da gente também, porque eu me senti impotente, eu me senti muito impotente de ver que eu não podia fazer nada, que o pouco que eu fiz não deu nenhum resultado, não aconteceu nada. É... Nossa, muito difícil.

PD: Pensando nessas transformações mais amplas da sociedade — como o avanço das tecnologias digitais, o acesso cada vez maior à informação, o uso de ferramentas como o *ChatGPT* e a presença constante do celular no cotidiano dos estudantes —, como você enxerga o papel do professor hoje?

MPL: Tá. E essa questão do *ChatGPT* e da inteligência artificial, é uma coisa que é um desafio muito grande para mim, porque eu tenho uma resistência muito grande, é... Eu não uso, eu não conheço, assim, eu não sei mexer, mas eu sei que todos os alunos usam, inclusive é uma coisa também que me incomoda um pouquinho, tem hora com o PIBID, que eu vejo que, ah, eu peço uma coisa muito rápido, eu já tenho aquilo ali pronto, coisa que eu demoraria muito tempo para preparar, para elaborar, e aí eu não sei identificar assim rápido, mas eu percebo, né, pelo formato, tal, da escrita. É... Mas é uma coisa que agora, por exemplo, é, entrou na grade Educação digital, não tinha, nunca teve, agora para o Novo Ensino Médio está na base curricular, está junto com, não está nem nos itinerários, está na base, junto com todas as outras matérias, educação digital, e aí eu não sei, eu ainda não peguei para ler, não vi, mas é, eu acho que a proposta é trabalhar essas mudanças, né, e a forma como é, como isso impacta, né, na realidade deles e na rotina deles. Mas, para mim, na minha função, assim, eu enxergo que a gente tem o papel de orientar, né, de explicar e de orientar, mesmo que essa orientação é que essa função,

né, que a gente fale, explique, oriente, é... não seja tão eficaz. Vamos dizer assim, porque eu vejo que eles usam, independente de qualquer coisa, e vão usar cada vez mais, vão, estão cada vez mais dependentes desse tipo de tecnologia, desse tipo de facilidade, né, porque eles querem tudo para ontem e aí, se eu tinha citado, tocado na pandemia, eu vejo uma diferença muito, muito grande, assim, é uma coisa que a gente percebe essa diferença na realidade, quando eu comparo antes da pandemia, os alunos tinham um pouco mais de interesse, de entusiasmo, não sei, agora é tudo, assim, muito para agora, o já, o mais simples, o mais rápido, o que vai me tomar menos tempo, não necessariamente que ele esteja aprendendo ou que esteja desfrutando daquilo, mas essa dependência, assim, de mais ansiosos também, alunos que estão mais ansiosos e mais deprimidos, também eu vejo que é uma realidade, eu acho mais difícil também atrair a atenção deles, porque é isso, essas facilidades, essas tecnologias acabam que, parece que tira o brilho da gente, dentro da sala de aula, parece que o professor está ali falando uma coisa que, ah, não vai fazer, eu vejo isso em muitos, como se tudo que eu tivesse ali para oferecer ou para ensinar, eles podem olhar no *YouTube*, eles podem pesquisar no *Google*, eles podem fazer assim de uma forma mais rápida e mais prática, ao invés de participar da aula, ao invés de pegar o livro, ao invés de interagir e de pensar, querem tudo pronto, querem tudo já mastigado. Eles estão, então, mais comprometidos com o resultado do que experimentando o processo, a vivência, a relação, o valor daquele momento que não vai se repetir, que não vai voltar.

PD: Isso que você está dizendo também aparece com frequência na universidade. Talvez seja uma característica do nosso tempo. Nós tivemos uma formação marcada pela pesquisa em bibliotecas, pela leitura de livros e pelo contato direto com os acervos. Hoje, por outro lado, é comum observar uma relação diferente dos estudantes com esses espaços e com a própria leitura. Pensando na sua trajetória, quais livros foram mais importantes para a sua formação? Há obras ou autores que marcaram profundamente a sua maneira de pensar, de ensinar ou de compreender a História? E existem leituras mais recentes que você considera especialmente significativas e que gostaria de compartilhar?

MPL: Então, tem aqueles livros que a gente não esquece, né? Que aí a gente associa aos professores também. Não vou saber falar muitos agora,

porque já tem muito tempo, mas eu citaria o José Murilo de Carvalho, que esses dias eu estava falando com os alunos no nono ano, e aí eu falei sobre essa questão da Proclamação da República. Tem alguns livros que me marcaram, que me deixaram esse... Que eu não consigo desfazer deles, que eu tive muita dificuldade para comprar, mas aí, quando eu conseguia comprar, eu li mais de uma vez e tenho ele guardado na minha estante aqui com carinho, com cuidado. [Eric] Hobsbawm, deixa eu pensar aqui, um outro de História do Brasil, que agora me veio na mente até um evento, uma atividade que a gente foi, na UFF, senão me engano, que ele estava, que ele autografou o livro dele que comprei. É o José Jobson de Andrade Arruda.

E os livros que, por exemplo, eu tinha vontade, é uma coisa que eu acho interessante, que eu tinha vontade de ler durante o tempo que eu estava estudando, não li, não tive acesso, porque é isso, tinha essa dificuldade de ter acesso ao livro, de conseguir pegar o livro emprestado, e aí é uma realidade muito do meu tempo lá na rural, porque a universidade era muito agrária e até hoje é, mas os cursos de humanas e o Instituto de Ciências Humanas e Sociais, ele cresceu muito, outros cursos, outras dinâmicas que na minha época não tinha, porque o curso de História era novo, então a gente não tinha muitos livros de História disponíveis na biblioteca, então era muito difícil de conseguir, quando tinha, era muito disputado, porque só tinha um exemplar ou dois e todo mundo queria, quem chegasse primeiro, conseguia ler e pegar, então era sempre essa dificuldade, que hoje em dia eu vejo que não tem mais, porque tem tudo em PDF, e aí essa facilidade, que eu gosto também de contar sobre essas coisas para os alunos, para eles vivenciarem essa realidade. Por exemplo, outra coisa que eu gosto sempre de falar também, que eu falei muito com as meninas do PIBIC Júnior, quando a gente foi no arquivo [Histórico da UFV] fazer a visita, que eu esqueci o nome daquele rapaz lá, como que chama, Ana?

Ana Alice Dias Sampaio: Eduardo.

MPL: Eduardo, que ele mostrou um disquete, mostrou fita cassete, VHS, e aí ele mostrou um disquete, aí aquilo já me deu um gatilho, já me voltou assim, sabe, lá atrás no tempo, e aí comecei a lembrar e falei para elas que era muito comum a gente fazer atividade, passar um tempão fazendo um trabalho, digitando, escrevendo, e essas memórias que eu tenho, de que eu escrevia tudo no caderno, em folha, porque depois eu passava digitado e salvava no disquete, aí o disquete estragava, o disquete quebrava, não lia mais em computa-

dor nenhum, a gente perdia tudo, tinha que digitar tudo de novo. Acho que é uma dificuldade que hoje não tem, está tudo na nuvem, está tudo fácil, ninguém perde nada, tem como recuperar, tem rascunho, não tem, está muito assim, essas facilidades. Agora,voltando ao livro que eu estava falando, a questão, por exemplo, eu sempre tive muita vontade de ler o Eduardo Galeano, e eu nunca tinha lido, *As Veias Abertas da América Latina*, e eu comprei, está aqui, tem vários livros, eu vou comprando hoje, que eu posso comprar, eu compro e falei, isso aqui eu vou ler, e aí eu faço uma fila de quais eu vou ler, intercalo um de história, um com outro assunto, com outra área, e aí eu peguei esse para começar a ler, que eu estou terminando um, já coloquei ele na fila para o próximo. E aí eu fico lembrando sempre das falas, dos comentários, e pensava assim, poxa, demorei tanto para chegar nesse livro, mas que bom que vai dar tempo de eu ler, que bom que hoje eu posso ter esse livro, eu posso ter ele aqui na minha estante e ler a hora que eu quiser. E aquele *Cem anos de solidão* também, que eu sempre tive muita curiosidade, aí eu comprei, eu peguei para ler, não consegui continuar a leitura, aí lançou a série na Netflix, eu assisti, fiquei apaixonada, peguei de novo para ler. Então, acho que é isso, essa relação que me encanta, me traz muita felicidade, muito prazer e me faz bem. Depois eu vou lembrar o nome e acrescento na hora da transcrição.

PD: Não tem problema, isso acontece mesmo. É muita coisa para lembrar, e faz parte. Além disso, eu nem tinha antecipado essa pergunta. Se você soubesse que ela viria, provavelmente teria chegado aqui com uma pilha de livros para indicar.

MPL: Eu poderia ter pensado, poderia ter selecionado alguns, pensado isso aqui e tal, mas agora o que me veio à mente foi isso.

PD: Não, já está ótimo. Você trouxe vários exemplos importantes e também apontou um aspecto muito interessante sobre a leitura: ela não acontece de forma linear. A gente lê, volta ao texto, faz outras coisas, assiste a um filme, estabelece novas conexões e retorna ao livro com outro olhar. Estamos sempre em diálogo com as leituras, acessando-as de diferentes maneiras e atribuindo novos sentidos a elas ao longo do tempo.

MPL: Sim, sim. Isso é uma coisa que me deixa muito, assim, me traz muito, me faz muito bem, me deixa muito feliz, porque mesmo não tendo, é

uma coisa que eu sempre fico analisando, mesmo não tendo continuado a vida acadêmica. É algo que eu olho e falo assim, ah, hoje eu leio as coisas que eu quero, as coisas que eu tenho vontade, os livros que eu quero comprar, os livros que eu quero ler, sem obrigação e sem aquela coisa assim de, ah, eu tenho que fazer uma coisa com esse livro, eu tenho que fazer um trabalho, eu tenho uma atividade. Não, eu fico ali destrinchando, remoendo, se eu tiver que parar, voltar, eu não tenho prazo, eu não tenho assim, ah, eu tenho que ler até tal dia, e isso me traz um conforto, uma coisa que me deixa bem e que estou sempre nessa atividade, nessa movimentação de pensar qual vai ser o próximo que vou ler, qual que vou estudar, qual que vou analisar e relacionar com algum outro. Agora lembrei de um também, que não é uma experiência positiva, quando estudava [História] medieval, que era uma professora, Margareth também, lá na [Universidade] rural, e que não agradava muito, era aquela coisa mais fria, distante, era uma das poucas professoras que não tinham esse contato com os estudantes, enquanto os outros professores, todo mundo tinha muito, e era uma coisa que eu amava, que eu vejo que é muito diferente, peculiar de lá da rural, porque os professores sentavam com a gente para tomar cerveja, para comer um lanche, ir nas festas, porque era um curso pequeno, entravam só 30 por ano, só no primeiro semestre, e eram poucas turmas, então essa vivência, esse contato era mais íntimo, vamos dizer assim, com os professores. E eu lembro de um, que era do Georges Duby, porque a gente tinha muita dificuldade, era o pânico, era o terror, e ao longo desse tempo que eu vim embora, que eu casei, que eu saí da casa da minha mãe, volto, tem coisa minha até hoje, lá na casa da minha mãe. Já tem quase 20 anos que eu vim para cá, para Minas, e até hoje tem cópia de texto, aí sempre que eu vou, minha mãe fala, faz uma limpa, vê aí o que é que presta, o que é que não presta, o que você acha que é importante e leva para a sua casa, eu vou jogar fora. Aí sempre que eu me deparo com esses textos de medieval, essas cópias, porque era o que a gente tinha, cópia, fazia xerox e tal, aí eu olho e falo, não, isso aqui vai tudo para o lixo, isso daqui eu não quero guardar, eu não quero ocupar espaço com isso daqui, não, porque eu acho que nunca mais eu vou ler, não vai ser importante mais.

PD: É muito interessante ouvir você falar sobre isso, porque a nossa relação com os textos e com o conhecimento vai se transformando ao longo da vida. À medida que amadurecemos na formação, também conquistamos uma certa liberdade para fazer escolhas. Durante a graduação e a pós-graduação,

há uma carga intensa de leituras e muitas demandas a cumprir. Com o tempo, pelo menos em tese, a gente passa a ter mais autonomia para escolher o que ler, definir os caminhos que deseja seguir e aprofundar as leituras que realmente dialogam com os nossos interesses e inquietações.

MPL: Do que interessa, e eu vejo também que o gosto muda, por exemplo, as coisas que eu gostava de ler e os temas que me chamavam atenção não são os mesmos hoje, não são coisas que, por exemplo, Eduardo Galeano não era uma coisa que eu tinha, eu tinha vontade, mas não era uma prioridade.

PD: E hoje você está interessada em pensar nisso.

MPL: É, hoje eu olho para trás e penso assim, se eu fosse a Margareth de hoje com a cabeça que tenho hoje, eu não teria perdido tempo com aquele tipo de leitura ou com aquele tipo de projeto ou teria escolhido um outro tema para fazer meu TCC e tal. Mas acho que faz parte também do envelhecimento. Faz parte, todo mundo passa por isso. É, ver que não tem mais aquela identificação, aquela finalidade.

PD: Na verdade seria até estranho se a nossa relação com a leitura e com o conhecimento permanecesse a mesma depois de tudo o que vivemos ao longo da vida. Aproveitando esse tema, queria perguntar sobre a biblioteca da escola. Como você percebe o papel da biblioteca no cotidiano da Santa Rita? Como é a relação dos estudantes e dos professores com esse espaço? Na universidade, por exemplo, tenho a impressão de que as bibliotecas são cada vez menos frequentadas. Ao mesmo tempo, me parece que as bibliotecas das escolas públicas, em muitos casos, estão mais estruturadas do que eram no passado. Essa também é a sua percepção? Como você vê essa questão a partir da sua experiência?

MLP: Sim. Mas eu não sei se os alunos estão acessando no mesmo sentido das possibilidades que estão sendo dadas a eles, né? Não, essa foi uma ótima pergunta, porque até poderia encaixar naquela outra das mudanças, das melhorias, quando eu falei sobre a merenda, sobre diminuir evasão, acho que isso também é uma coisa que melhorou muito. A verba, o acesso, a possibilidade de escolha de quais livros a gente pode comprar, pode escolher, pode organizar. Ano passado mesmo, os meninos foram e eu pedi para

ajudar a montar uma lista, e aí quando chegou foi uma alegria, foi uma festa quando aqueles livros chegaram. E eu fiquei muito eufórica quando vi aquela quantidade de livros. É isso, eu pedi livros que também tenho vontade de ler e que não tenho, e que vejo assim e falo mas esse eu não compraria, tenho vontade de ler, mas esse eu não compraria. E aí coloquei lá na lista e chegou na biblioteca, aí tem hora que olho para ele e falo assim, eu nem lembro qual o nome do autor, mas é aquele, Como Morrem as Democracias, Como as Democracias Morrem, coisa assim. E aí olho para ele e falo "esse daqui fui eu que pedi, acho que ninguém vai ler". Ninguém vai pegar esse livro, mas eu vou pegar e vou ler na hora que eu falar que chegou o momento dele. Porque tem essa coisa assim na minha cabeça dessa fila da leitura. E aí para os meninos também é ótimo, para os alunos é ótimo, porque eles pediram. Então, por exemplo, eu acho a biblioteca, apesar de ser um espaço pequeno lá da escola, eu acho ela muito boa. Eu acho um espaço incrível porque tem uma possibilidade, uma infinidade de livros e de temas, inclusive os que agradam a eles, aquelas coleções adolescentes, que é de um casal gay, eu esqueci o nome agora, não sei se a Ana ali se lembra, um que é bem colorido, capa dura. Então, chegaram duas ou três coleções. Então, é um livro que está sempre emprestado. É *Diário de um Banana*, *Harry Potter*. Então, assim, são vários. E tem também os livros mais densos, os clássicos, os mais complexos, que a gente também vai ao longo do tempo falando sobre esses livros ou dependendo da aula e os alunos se interessam. Os alunos vão e pegam. Então, eu acho que a participação deles está sendo melhor, está sendo maior, está sendo mais intensa. Ano passado, eu fiz um projeto que foi muito bacana para melhorar, incentivar o hábito, a leitura. E foi bom, foi bacana. E eu penso assim, lógico que não atingiu todo mundo, mas se com dois alunos deu certo, foi bem feito e deu certo, para mim já está bom, já me sinto concretizando o objetivo inicial do projeto e da atividade. E aí tem isso, tem livros do Ailton Krenak, tem de Djamila Ribeiro, tem Chimamanda [Ngozi Adichie], tem bastante livros da Chimamanda. Então, eu, a professora de português também, faço muito projeto de leitura. Ela tem um projeto muito legal que é com uma mala que ela leva os livros dela, ela empresta, tem gibi, tem livro literário. E aí, uma mala mesmo de viagem que ela enche de livros e fica lá na escola. E os alunos, eu vejo que, com o passar dos anos, eles estão mais envolvidos com esse projeto e automaticamente se envolvem mais na biblioteca. Eles estão sempre mexendo naquela mala, estão pegando emprestado aqueles livros. E quando chegaram os novos foi, assim, uma euforia na biblioteca, porque foi no fim do ano, a bibliotecá-

ria falou que eles não podiam pegar, que tinham que esperar o começo do ano para fazer empréstimo. E aí muitos questionando, poxa, mas a gente podia ler nas férias, podia emprestar para ler nas férias e tal. E era uma coisa que também me incomodava, porque eu falava assim, realmente, o raciocínio deles é que a biblioteca vai ficar fechada nas férias e ninguém vai ler nada enquanto os meninos poderiam estar lendo. Mas eu acho que a biblioteca da nossa escola é bem rica, é bem diversa e esses livros novos, bonitos, capa dura, coleções naquelas caixas bonitas, coloridas, isso tudo também incentiva. Acho que também deixa eles mais empolgados pela leitura. Eu acho isso ótimo, isso melhorou muito.

PD: Que notícia boa!

E, depois que os estudantes concluem o ensino médio, você consegue acompanhar um pouco os caminhos que eles seguem? Na sua percepção, a maior parte deles ingressa diretamente no mercado de trabalho, entra na universidade ou procura conciliar estudo e trabalho?

Como você enxerga os projetos de vida desses jovens e as possibilidades que eles encontram ao deixar a escola?

MPL: A maioria vai trabalhar. Isso aí é a realidade. Tem ano que a gente tem um número maior de aprovados no Enem. Esse ano, por exemplo, foi um número muito pequeno e eu já esperava. Foi uma coisa que não me surpreendeu porque eu já imaginava. Número muito, aprovação muito, muito baixa mesmo, mas em compensação no Coluni foi uma média muito acima porque tem ano que a gente não tem nenhum aluno aprovado que vai para o Coluni. Esse ano foram três. Então, eu acho que é um número considerável dentro dessa perspectiva de ser uma escola de periferia com alunos carentes, muito carentes e com todas essas dificuldades e demandas e de ser uma escola pequena, porque a gente só tinha duas turmas de nono ano. Então, três alunos aprovados em duas turmas só, eu achei um número ótimo. Em compensação, o Enem foi baixo. A aprovação dos meninos que foram para a UFV foi bem baixa em relação aos anos anteriores.

Mas é isso, a maioria está no comércio, a maioria está na construção. Eu sempre encontro com muitos voltando da obra, voltando do supermercado Bahamas ou entro em alguma loja e vejo trabalhando como atendente. Mas é muito bom, é muito prazeroso, é muito gratificante também quando igual naquela atividade que nós fizemos do PIBID sobre o programa de militarização

das escolas estaduais em Minas Gerais, no Departamento de História da Universidade Federal de Viçosa, que eu falei com um ex-aluno meu que está na Geografia e que foi lá assistir e participar. E é um aluno muito querido, muito, muito querido e que tem amizade comigo até hoje, troca informações, manda mensagem pra falar dos textos e das leituras e de como que ele está se encontrando na universidade, fala dos professores com muito entusiasmo, com muito brilho nos olhos. E aí eu me vejo também, eu me vejo um pouco neles também. Essa relação é muito boa, é muito gostosa.

PD: Você se realiza junto, né?

MLP: Junto, pois é. De ver que é um aluno, por exemplo, negro, carente, que foi criado só pela mãe, que não tem o pai presente e que todas as dificuldades financeiras por morar num bairro afastado, periférico e que poderia estar trabalhando no supermercado Bahamas também, mas está estudando. Isso é muito gratificante. É muito, é muito.

É muito legal, é muito legal mesmo. E ele fala que quer ser professor e que sempre me trata com muito carinho, sempre me coloca como uma referência pra ele, sempre diz. Igual esses dias, ele já está no segundo ano agora, vai começar agora, já entrou na UFV já tem um tempinho.

Aí, ele mandou mensagem pra mim, conversando sobre o *Bad Bunny*, o *show*, e aí as referências, as coisas de Porto Rico. Ele sempre conversa comigo num tom de muita gratidão. E aí eu vejo que, da forma como eu enxergava as minhas professoras de história e essa paixão, essa admiração que eu tinha, eu consegui desenvolver em muitos alunos meus.

PD: Então, me parece que esse reconhecimento não foi resultado de um planejamento ou de uma estratégia deliberada, mas algo que foi sendo construído naturalmente ao longo da sua trajetória.

Você não buscou conscientemente produzir esse efeito. Pelo contrário, à medida que foi desenvolvendo o seu trabalho, construindo vínculos e estabelecendo relações com os estudantes, esses resultados foram aparecendo de forma espontânea. É como se fossem frutos que o próprio percurso foi gerando. É assim que você percebe essa experiência?

MLP: Sim, sim. E eu acho isso ótimo, eu acho isso muito, muito bom. Isso é maravilhoso, gente.

PD: É uma realização acompanhar o crescimento dos estudantes. E, de certa forma, esse processo também faz com que a gente cresça junto com eles.

PD: Uma das últimas perguntas que eu queria fazer era sobre o PIBID. O que esse programa representa para você e para a escola? Como tem sido a sua experiência com o PIBID ao longo desses anos? Na sua avaliação, ele fez diferença como política pública de formação de professores? E, no cotidiano da escola, qual tem sido o impacto da presença dos bolsistas, tanto na aprendizagem e na experiência dos estudantes quanto no trabalho desenvolvido pelos professores? Fique à vontade para compartilhar a sua perspectiva sobre o programa e os efeitos que você percebe a partir da sua experiência como professora da escola.

MLP: Eu acho, assim, maravilhoso. A experiência com o PIBID está sendo muito boa pra mim também, né? Eu acho que essa interação com os meninos me traz mais ânimo, me ajuda a pensar outras perspectivas, outras possibilidades. E pros alunos também. Porque eu acho que eles acabam trazendo uma realidade e uma vivência que para muitos alunos da escola pública que são daqui de Viçosa, que estão aqui a vida inteira, que nunca saíram da cidade, acho que parece que fica mais real, mais próximo da realidade deles, também acessar a universidade. Também saber que eles podem estar lá e que a universidade não é só pra quem vem de fora.

Sabe? Eu acho que é isso. Essa questão desse olhar, assim, que é uma coisa que eu também sempre converso, que eu gosto de falar. E esse ano, antes, né? Até antes dos meninos chegarem na escola, eu falei muito sobre o PIBID pra eles, apresentei, falei que a gente ia ter os estagiários e que eu queria que eles explorassem ao máximo, aproveitam muito dessa oportunidade, porque não é todo mundo que tem essa possibilidade de aprender mais, com mais pessoas, com mais professores disponíveis pra conversar, pra tirar dúvida, para dialogar sobre qualquer assunto que eu deixei claro pra eles, não só sobre o conteúdo, mas sobre alguma coisa. Porque é isso, eles veem muita coisa na *internet* e trazem para sala de aula, e que pra mim também é um desafio. Às vezes me pega de surpresa. Por exemplo, a dinâmica que eu fiz nos primeiros dias de aula foi uma dinâmica bem interessante, dessas que eu comprei na *internet*, de perguntas sobre o tempo e relacionado.

Por exemplo, se existisse *TikTok* na Idade Média, quem seria cancelado? Umas coisas assim, umas perguntas bem, sabe, pra eles se associarem e falarem, por exemplo, se um arqueólogo encontrasse seu quarto daqui a 500 anos, qual conclusão que ele tiraria sobre você e sua geração? Uma dinâmica assim, muito legal, eu gostei muito dessa dinâmica. E aí, tinha turma que dava muito certo, muitos participavam, um tirava uma pergunta, os outros queriam responder, então teve muita interação e outras turmas que não fluiu tanto. Mas aí eu vejo muito isso de, por exemplo, a menina trouxe uma coisa que ela viu no *TikTok*, a epidemia da dança. Foi você que estava, né, Ana, na sala nesse dia. A epidemia da dança, que as pessoas dançaram até morrer e tal, e eu assim, o quê? Falei, não conheço. Aí eu perguntei para os meninos, e os meninos, é, realmente teve isso, existiu.

Aí eu fiquei com isso na cabeça, falei, na hora que acabar a aula, que eu tiver um tempinho, um intervalo, eu vou lá no *Google*. E aí, eu fiquei pesquisando sobre aquilo, achei interessante, eu falei, nossa, eu nunca tinha ouvido falar. E aí depois eu voltei para a menina e falei, dei esse retorno para ela, de que ela me trouxe uma coisa que eu não conhecia e que foi muito bom, porque eu também aprendi com ela. E aí eu vejo isso, que os meninos agregam muito também na sala, né. O Lucas, por exemplo, quando eu vou no nono ano sem o Lucas, parece assim, sabe, uma aberração, é uma coisa de outro mundo, como assim eu estou sem o Lucas? Sabe, eles perguntam, aí quando eu fui com não lembro quem foi, acho que foi o Marcos, não sei, não era o dia do Lucas, aí eu cheguei na sala do nono ano, as meninas incomodadas perguntando, mas cadê aquele loirinho, cadê aquele do cabelo amarelo? Então, assim, eu vejo que tem uma afinidade que permanece, porque os meninos do ano passado, esse ano não são meus, do primeiro ano, mas eu vejo o Lucas batendo papo com eles da mesma forma que era o ano passado, mesmo não estando mais dentro da sala de aula com eles. Então, assuntos assim de *internet* ou de coisas que estão viralizadas, por exemplo, o *meme* de Maria Antonieta, que eu também não sabia que tinha virado *meme*, e que muitas turmas nessa dinâmica falavam da Maria Antonieta, e eu assim, mas or que vocês estão falando tanto de Maria Antonieta? Ah, porque tem um *meme* dela no *TikTok*, como um brioche, não tem pão, comam brioche.

PD: Ah, mas tem esse meme? Eu não sabia.

MLP: Aí eu tambémfui pro *TikTok* pesquisar este *meme*. Eu acho assim, é isso, sabe, eu acho muito bom, eu acho muito produtivo e eu vejo que agrega muito na vida dos meninos, uma outra perspectiva, os estagiários são mais jovens, eles estão mais antenados, mais conectados do que eu, nessa vibe *TikTok*, que eu não tenho quase que nenhuma interação, e aí estão sempre me auxiliando também, quando os meninos falam sobre isso.

PD: É interessante ouvir você falar sobre isso, porque parece que a presença dos bolsistas também contribui para uma troca entre gerações. Ao mesmo tempo em que eles aprendem com a experiência dos professores da escola, também trazem novos olhares, outros temas, diferentes formas de pensar e de atuar, renovando, de certa maneira, a dinâmica e a energia da escola. Pensando no programa como um todo, você faria alguma crítica ou sugestão de aperfeiçoamento? Há algum aspecto que considera que poderia ser melhorado, seja na sua estrutura, na forma de funcionamento ou na implementação? Ou, na sua avaliação, trata-se de uma política pública bem concebida, que efetivamente contribui para transformar a realidade das escolas públicas e para a formação de futuros professores?

MLP: Ah, eu acho que é bem pensado e que muda, sim. Eu acho que é muito bom, eu só queria que durasse mais. Eu queria que durasse mais tempo, porque eu já fico assim meio sentida, sabe, de pensar vai acabar esse ano, como é que vai ser. Parece que agora já virou uma política pública permanente, só que me parece, não sei se estou errada, mas me parece que é permanente, mas a gente tem que estar sempre concorrendo aos editais porque não tem para todo mundo. Então, acaba que, para a gente, é uma coisa que a gente não sabe se a gente vai ter a mesma oportunidade. Por isso que também torna tudo muito especial. É isso, essa incerteza de não saber se vai ter de novo, se vai continuar, e aí ter essa mudança também com os novatos que estão chegando, e aí eu sempre falo que, até perguntei, até falei esses dias, estou achando os meninos mais desanimados, ontem eu falei, foi com o Marcos, aí a Ana Alice falou, mas eu acho que é isso, ter mudado grupo, aí eu falei, mas para mim também está estranho, estou sentindo muito a falta do Matheus e do Rhuan. Sabe, é uma coisa que...

PD: A gente sente isso mesmo. Eu também tive uma convivência muito próxima com eles, inclusive orientando estudantes no bacharelado, e percebi

como essa troca é intensa. Não tem jeito: a gente nunca está completamente preparado para vê-los seguindo seus próprios caminhos, e eles também nos provocam, nos transformam e nos fazem aprender constantemente. É uma experiência difícil de elaborar, mas faz parte da trajetória. Em algum momento, eles seguem em frente, constroem seus próprios caminhos, e a gente também vai se realizando um pouco por meio deles. Faz parte da vida e da beleza desse percurso. Margareth, para encerrarmos, queria deixar um espaço aberto: tem alguma coisa que eu não perguntei e que você considera importante dizer? Algum aspecto da sua trajetória, da escola ou da educação que você gostaria de compartilhar? Fique à vontade.

MLP: Não, acho que é isso mesmo. Acho que a educação precisa de mais carinho, de mais cuidado, que a gente não tenha esses desafios, essas dificuldades que são permanentes. E é uma coisa que me preocupa também, que eu vejo muitos colegas adoecidos. E é uma coisa que, ultimamente, está gritante, porque era uma coisa que eu não via com tanta frequência. Então, eu estou vendo muitos colegas, assim, exonerando, com licença, atrás de licença, e que não estão dando conta, e que estão realmente doentes. A gente vê que é um adoecimento, assim, mais generalizado. Por conta de tudo isso, né? Todos esses desrespeitos, esses sucateamentos. Por exemplo, tem dois agora, que eu estou acompanhando a angústia deles, porque passaram para o mestrado, vão começar agora, mês que vem. E durante mais de um mês, solicitando, correndo atrás de um afastamento. E que é isso, não é uma coisa certa. Dedicaram, empenharam para caramba, conseguiram passar tão felizes, porque é o que querem, mas estão preocupados em como vão fazer para se manter, porque não vão conseguir conciliar as duas coisas, e não têm direito a esse afastamento. Então, assim, uma que é da educação infantil, infantil não, do Fundamental 1, que é regente de turma, que pegou uma outra escola como contratada, e aí está cogitando a possibilidade de exonerar no cargo dela, e ficar só na escola como contratada para poder conseguir fazer o mestrado. Então, é uma coisa muito desrespeitosa. É algo que... sem contar as outras coisas. Eu estou falando assim, isso porque está agora, e aí eu vejo a tortura que está sendo. E aí os dois estão a ponto de enlouquecer por conta disso. E aí não vejo como justo você ter que escolher se vai estudar ou se vai continuar trabalhando para pagar as contas e se manter. Sendo que essa formação vai dar um retorno quando esse professor voltar para a escola, para a sociedade, para todo mundo. E é uma coisa que também desanima os outros. Ver essa realidade frustra outras pessoas. Por

exemplo, eu, que vira e mexe eu penso, ah, e se agora que minha filha está maior, será que eu daria conta? Será que eu também arriscaria voltar e tal, ou não? Aí eu penso assim, aí eu olho e falo, eu não, porque eu não quero passar por isso. Eu não quero ficar nesse perrengue que eu estou vendo meus colegas passarem. Enquanto tem época que eu vejo que alguns conseguem. Então, não é uma coisa que é certa. Não é uma norma, uma regra que sirva para todos. Depende do momento, depende da fase, depende de quem está à frente, vamos dizer assim, da secretaria ou da superintendência que vai liberar ou não esse afastamento. Então, é uma coisa que, assim, dentre todas, é muito desrespeitosa. É uma lógica que não estimula, não incentiva.

PD: Margareth, gostei muito de ouvir você. Foi uma conversa muito rica, e eu aprendi bastante com a sua trajetória e com as suas reflexões.

Na universidade, algumas dessas possibilidades são um pouco mais acessíveis, embora também existam muitos desafios. Às vezes, por exemplo, o professor consegue uma licença, mas não conta com apoio financeiro para viajar, participar de eventos ou desenvolver pesquisas. Enfim, existem inúmeras situações que dificultam esse processo.

Mas, ainda assim, os desafios da formação e do trabalho docente na escola pública assumem uma complexidade própria. E eu penso que a escola pública é tão fundamental quanto a universidade. Em alguns aspectos, ela é ainda mais decisiva, porque alcança a população de forma ampla e atua em um momento de formação que terá impactos para toda a vida dos estudantes.

É uma realidade que exige outros saberes, outras estratégias e uma abordagem diferente daquela encontrada na universidade, mas que merece a mesma atenção e valorização. Às vezes, tenho a impressão de que essas dimensões acabam sendo vistas de forma muito distorcida.

Quero agradecer muito pela entrevista. Foi realmente muito interessante. Aprendemos muito com você!

MLP: Que bom.

PD: Muito obrigada!

MLP: Eu que agradeço também.

Referências:

ARRUDA, José Jobson de Andrade. Uma colônia entre dois impérios: a abertura dos portos brasileiros, 1800-1808. São Paulo: Alfa-Omega, 2008.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

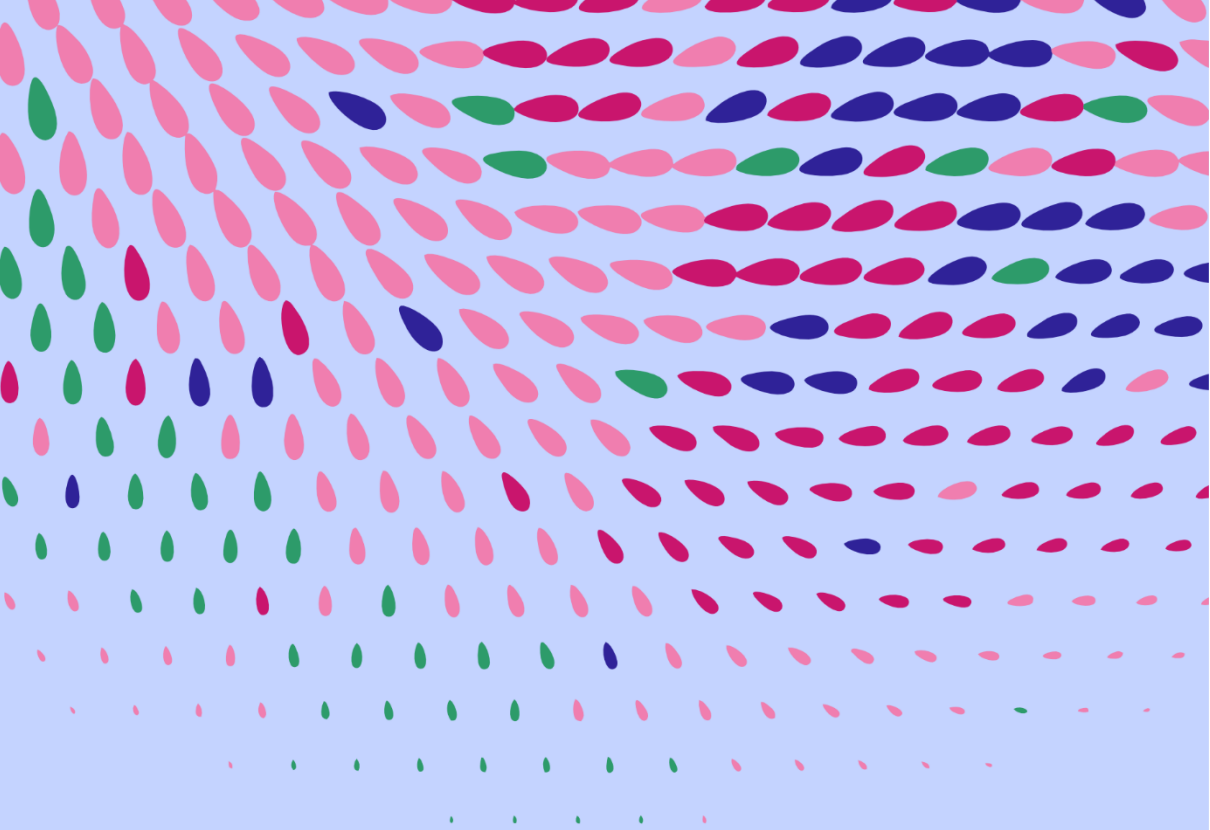
KINNEY, Jeff. *Diário de um Banana*. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Vergara & Riba, 2008.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MALERBA, Jurandir. A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Uma revolução perdida: a história do socialismo soviético*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



Entrevista – Paulo Grossi

Priscila Dorella
Paulo Grossi
Alanis Lopes Bernardes Xavier

FICHA TÉCNICA
Entrevistador(es): Priscila Dorella
Roteiro: Priscila Dorella
Transcrição: Alanis Lopes Bernardes Xavier
Apoio técnico: Sabrina Cornélio
Local: Viçosa - MG
Data: 6 de mar. de 2026
Duração: 1h 04min

Transcrição

Priscila Dorella: Bom, hoje é dia 6 de março de 2026. Estamos aqui reunidos para mais uma entrevista. Participam desta conversa o professor Paulo, a Alanis e eu.

Professor Paulo, gostaria de começar agradecendo pela sua disponibilidade e por ter aceitado o nosso convite. É uma satisfação contar com a sua participação. Também agradeço à Alanis, que acompanha este projeto realizando a transcrição e contribuindo para o registro desta entrevista.

O objetivo desta conversa é conhecer e compreender a sua trajetória docente, especialmente sua atuação em Viçosa, nas escolas públicas e no PIBID. A proposta é que seja uma conversa aberta, em que o senhor possa compartilhar suas experiências, lembranças e reflexões. Ao longo da entrevista, farei algumas perguntas para aprofundarmos os diferentes momentos da sua trajetória.

Para iniciarmos, gostaria que o senhor falasse um pouco sobre a sua formação e sobre o caminho que o levou à docência e ao trabalho nas escolas públicas.

Paulo Grossi: Ok. Primeiramente, eu quero agradecer muito pela oportunidade de participar do projeto, da gente poder compartilhar um pouco dessa trajetória docente, que é uma trajetória também que se confunde muito com o aprendizado desenvolvido ao longo dessa parceria com o próprio PIBID. São muitos anos também de supervisão, o que acaba por forjar uma formação um pouco diferente, do que só aquele professor que tá dentro da sala de aula, mas que acaba não tendo que exercer o papel de formação de outros docentes.

Desse modo, reitero meus agradecimentos. A minha formação se deu na escola básica, em escolas públicas. Ao final do ensino médio, tive a oportunidade de ter uma bolsa de estudos, que minha avó conseguiu no Colégio Salesiano Dom Helvécio, em Ponte Nova. Tal oportunidade de formação de cunho muito humanista, cristã, fornecida pelos salesianos, e isso também, junto com o meu próprio interesse em aprofundar e conhecer um pouco mais da história, me levou a fazer o curso de História na Universidade Federal de Viçosa. Na verdade, eu sou uma pessoa oriunda de uma família razoavelmente humilde, de baixa renda, no sentido que meu pai é um caminhoneiro, minha mãe era uma dona de casa. Por este motivo, na época conseguiria fazer apenas duas universidades, duas faculdades no vestibular, que foi o PASES, que é o processo de

avaliação seriada da Universidade Federal de Viçosa, que recentemente foi retomado, e o vestibular na época da FUNREI, que é hoje a Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ.

Quis o destino, pela proximidade da minha casa, em Ponte Nova, e por ter saído a lista primeiro da Federal de Viçosa, que eu ingressasse na UFV. Posteriormente, fui aprovado também na Federal de São João Del Rei, e optei por fazer o curso de História na UFV. Mesmo a Federal de São João sendo uma universidade já em uma cidade histórica, mas optei por permanecer na UFV, sobretudo em razão do custo de vida, fator que favoreceu minha permanência em Viçosa e a proximidade familiar. Desta forma, chego em Viçosa em 2002, inicialmente indo e voltando diariamente. Durante o primeiro semestre, eu não residia em Viçosa, mas depois percebi que o curso demandava essa permanência, de poder ter uma estrutura para poder estudar, o acesso à biblioteca, por conta dos livros, dos textos que eram solicitados, compartilhar também com outros colegas, né? Porque quando você sai do ensino médio e entra no curso de História, pelo menos na minha época, era muito mais difícil, porque havia poucos professores, não existia um sistema de monitoria, era você com seu colega e cada um se virava do jeito que podia. Aprendemos meio que na marra, tivemos que nos forjar na marra e começar a entender a dinâmica do curso, que não é aquela matéria de História que a gente tem no ensino médio. Uma outra formação, outro nível de exigência, e comecei a me afeiçoar cada vez mais, quanto mais prosseguia no curso, mais me interessava pelo curso e também pelas suas áreas correlatas, pela Economia, pela Ciência Política, pelas Ciências Sociais.

Eu falo que quase fui para as Ciências Sociais quando conheci o Norbert Elias, e o conceito de sociogênese dele me abalou um pouco, no sentido que tem gente que faz um pouco da História, que não é historiador. Então vi que a História era um campo interessante e que também tinha interesse no olhar histórico em outras áreas, mas fiz o curso, finalizei e ingressei na carreira docente logo assim que me formei. Em maio de 2005, se não me engano, formei. Nós éramos da turma, chamada na época, os "Maiorais da UFV", porque pegamos uma greve, tivemos então que fazer reposições, com isso o período atrasou e nós finalizamos o curso em maio, e já em junho eu estava trabalhando no Colégio Carmelita das Irmãs, no atual Colégio Nossa Senhora do Carmo, e comecei minha carreira docente, a partir daí já é docência.

PD: Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória nas escolas públicas. Como foi essa experiência ao longo dos anos? Por quais escolas você passou e quais foram os momentos mais marcantes desse percurso?

Pensando na sua vivência, como você percebe as diferenças entre a escola pública e a escola privada, especialmente no contexto da Zona da Mata? Como você caracterizaria os estudantes com quem trabalhou e o perfil dessas escolas?

Por fim, olhando para toda essa trajetória, como você acredita que essas experiências contribuíram para a construção da sua identidade como professor?

PG: Iniciei pela iniciativa privada, em uma escola muito tradicional, que na época já tinha quase 100 anos, que era o Colégio das Irmãs Carmelitas. Esse espaço revelou-se fundamental para que eu pudesse conhecer a estrutura organizacional e o rigor exigido por uma escola de tal porte e respeitabilidade social. E lá também consegui fazer amizades, conhecer pessoas, colegas e me inserir nesse espaço da docência, pois eu tinha experiência de estágio — fiz estágio no Equipe, em cursinhos, fiz mais de um estágio, mas não tinha aquela prática de docência ainda consolidada, ainda não possuía uma prática consolidada em sala de aula; assim, me vi desafiado a exercer a docência em uma instituição de alta exigência. Vale ressaltar que o Ensino Médio no Colégio Carmo estava em implantação, fui o primeiro professor de História do Ensino Médio do Carmo. Após dois anos eu tive que sair, uma vez que a instituição passou a demandar profissionais com currículos mais robustos, condizentes com sua tradição. Então aquele cara, que estava chegando para iniciar a docência, foi substituído por dois professores. Eu brinco que fui tão bem-sucedido em sala de aula que precisei ser substituído por dois para dar conta do trabalho, mas na verdade eles dividiram História do Brasil e História Geral, então contrataram dois professores, um deles inclusive é o professor Fábio, que hoje está no COLUNI.

Após essa experiência, deixei o Carmo e comecei minha carreira como professor da escola estadual, assumindo, em 2007 o Colégio Effie Rolfs, onde permaneço até hoje, acumulando quase 20 anos de docência. Agora recentemente deixando a Escola José Lourenço e ingressando na Escola Estadual Santa Rita de Cássia. Assim, esses quase 20 anos de docência na escola pública me deram uma outra perspectiva. São alunos [da Escola Estadual Effie Rolfs] oriundos, muitos deles de classe média muito baixa, e outros oriundos da pobreza

direta, alguns até da pobreza extrema [alunos da E.E. José Lourenço de Freitas]. Pude assim trabalhar com múltiplas realidades; escolas de distrito, periferia, de alunos em vulnerabilidade social, o Effie Rolfs que já pega uma classe média pobre, uma classe média já um pouco mais estruturada, que tem uma capacidade de fornecer um conforto material e condições de estudo, mas o que a gente vê é que, de um modo geral, a educação, na Zona da Mata, ela padece de um problema estrutural. De um modo geral, temos muitas poucas escolas bem preparadas e estruturadas para poder fornecer uma educação de qualidade.

Esta situação é decorrente de inúmeros motivos, desde a estrutura física, da gestão escolar, de certa maneira esbarra muito na formação de professores. Vivemos hoje em uma realidade onde muitas escolas na qual a maioria dos professores foram formados em ensino à distância, e que não forneceram a bagagem necessária para que eles pudessem atuar em sala de aula. Assim, em Viçosa, acabamos ficando numa espécie de ilha. Há uma certa excelência que a gente vai encontrar nas escolas públicas de Viçosa, em especial nas escolas da Effie Rolfs e outras também, que às vezes você não encontra em outras cidades vizinhas por essa carência. Lembrando que a Zona da Mata mineira é a segunda região mais pobre do estado de Minas, atrás apenas do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri. Então, isso faz com que nós tenhamos toda essa série de precariedades, que é uma espécie de reflexo dessa carência generalizada que a Zona da Mata vive. Isso esbarra na questão da educação, da formação docente, e da capacidade estrutural que as escolas têm de fornecer uma boa educação que seja capaz de elevar os índices educacionais aqui da nossa região. Essa é, em síntese, a trajetória que venho percorrendo nesse universo da docência ao longo dos anos.

PD: Paulo, olhando para a sua trajetória, você vivenciou diferentes momentos da educação brasileira. Na sua avaliação, houve transformações significativas na escola ou existem mais permanências que continuam caracterizando o cotidiano escolar? Ao revisitar essa trajetória, como essas experiências influenciaram a sua maneira de compreender a educação e de atuar como professor?

PG: É possível visualizar uma sequência de conquistas no início dos anos 2000, como a questão da lei do piso etc., que deveria ter se materializado aqui em Minas Gerais, numa melhoria em termos de carreira e valorização profissio-

nal. Contudo, o estado atravessou um ciclo de oito anos de governos de orientação neoliberal, com o governador Aécio [Neves] e depois [Antônio] Anastasia, e agora mais recentemente oito anos de governo ultraneoliberal com a gestão Romeu Zema. Houve um decréscimo muito grande de todos os indicadores de qualidade de educação de Minas Gerais, que ficou bem exemplificado no último IDEB, quando Minas Gerais foi reprovado em todos os índices, lamentavelmente — do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio.

Minas tomou bomba nesses índices, uma vez que os indicadores ou pioraram em relação à avaliação anterior, ou permaneceram estagnados. O cenário atual em Minas Gerais reflete esta estagnação e retrocesso de diversos parâmetros educacionais, decorrentes, sobretudo, do agravamento da precarização do trabalho docente nos últimos oito anos, o que tem contribuído decisivamente para a deterioração da qualidade do ensino na rede estadual.

PD: Teve a pandemia também, eu acho que isso foi um fator importante.

PG: Sim. E, no meio disso tudo, a pandemia que gerou a perda mesmo da escola. A pandemia é mais grave porque você tem a perda da escola, no sentido que a criança ficou ausente do espaço escolar, porque ela não teve como ter acesso ao prédio escolar e, portanto, não teve acesso àquele *roll* de serviços que a escola fornece para além da educação. Então, a merenda, a biblioteca, os computadores, a aula do professor, o apoio do professor, o material didático.

Tudo isso foi simplificado na questão do PET [Programa de Educação Tutorial], que foi o plano de ensino tutorado, que foi desenvolvido pela Secretaria do Estado da Educação, mas sem a estrutura adequada para que essa criança pudesse desenvolver seus estudos. O que colhemos hoje é esse buraco gerado pela pandemia. Há alunos — e a Alanis conhece muitos deles, porque ela atuou, inclusive, junto comigo em sala de aula — que carregam essa precarização na formação do ponto de vista de que não foram nem sequer alfabetizados adequadamente. Tudo isso ainda carrega enormes consequências para a aprendizagem dessas crianças.

PD: E você observa, Paulo, alguma melhoria ao longo desses anos, nas escolas públicas da região?

PG: Eu sinto que há pontos de melhoria que são importantes. Uma delas é a capacidade que algumas famílias têm hoje de estar podendo manter e

estruturar melhor o dia a dia de algumas crianças, porque houve também uma redução do número de filhos por família. Então, a escola pública hoje está mais esvaziada. Isso, de certa maneira, traz uma organização melhor, pois, para uma família de origem pobre, com poucos recursos, conseguir educar uma criança é diferente de conseguir educar quatro crianças. Assim, é possível oferecer a essas crianças maiores oportunidades de aprendizado, melhores condições no ambiente doméstico e também mais recursos materiais, inclusive escolares. Trata-se, portanto, de um avanço significativo.

Há também uma questão que, quer queira ou não, a tecnologia trouxe hoje uma série de facilidades também para desenvolvermos em sala de aula. É mais fácil o trabalho com certas ferramentas em sala de aula, e nisso houve um avanço. Hoje, tecnologicamente falando, as escolas estão melhores do que há 10, 15 anos atrás. Há mais acesso a computadores, acessos à *smart* TV, aplicativos, *Datashow*. Temos capacidades até mesmo de outras ferramentas de produção de prova, de conteúdos, de apostila, de textos. Então, há melhorias também.

Todavia, o currículo em Minas Gerais permanece relativamente engessado. Embora tenha havido a revogação do Novo Ensino Médio (NEM), o estado insiste em manter algumas estruturas que já se mostraram inadequadas na experiência anterior. É o caso, por exemplo, do esvaziamento de áreas do conhecimento fundamentais, como a História, que no primeiro ano do ensino médio perdeu uma aula neste ano, restando apenas uma, para ceder espaço a uma nova disciplina denominada Educação Digital. Em contrapartida, a Língua Portuguesa, que já contava com cinco aulas, passou a ter oito. Essa postura revela que Minas ainda permanece presa ao entendimento equivocado de que a boa educação se resume ao reforço de Português e Matemática, ao mesmo tempo que insere múltiplos itinerários formativos e esvazia os conteúdos curriculares de outras áreas. Então, Minas [Gerais] ainda está travada neste raciocínio que a boa educação é aquela em que há aula de Português e Matemática, e que insere um monte de itinerários e esvazia os conteúdos curriculares de outras áreas. Então, saiu o novo ensino médio, mas a lógica equivocada do NEM ainda se mantém na rede pública de Minas Gerais.

Portanto, há avanços, mas eles são travados muitas vezes porque o Estado continua insistindo em algumas coisas que já deram errado no passado recente.

PD: Pelo seu entendimento, Paulo, qual é o problema dos alunos terem menos aula de História? Qual é o prejuízo que isso acarreta, na sua perspectiva?

PG: No ciclo escolar, observa-se uma mudança que, embora se manifeste a cada quatro anos, consolida-se efetivamente a cada década. A História distingue-se das demais disciplinas do currículo por ser uma das únicas cujo conteúdo aumenta progressivamente com o tempo. A Matemática não se expande nessa mesma medida, tampouco a Física; raramente surgem descobertas no campo das ciências exatas que introduzem novos tópicos nos livros didáticos. Assim, se compararmos um livro de História atual com um de quinze anos atrás, perceberemos diferenças substanciais. Mas, se você abrir um livro de Física ou de Matemática, hoje ele vai ter lá os mesmos exercícios, a mesma estrutura de 10, 15 anos atrás.

Isso acontece porque temos, na História, um acréscimo a cada ciclo de quatro em quatro anos, que é o ciclo do PNLD, do aumento das disciplinas que vão tendo aí a incorporação de fatos recentes. Por exemplo, por exemplo, na História do Brasil, o governo Lula, que se encerrará neste ano, será incluído na próxima edição do livro didático, uma vez que a edição atual contempla apenas até o governo Bolsonaro. Daqui a quatro anos, sucedendo-se um eventual quarto mandato de Lula ou qualquer outra gestão, esse novo período também será incorporado. A mesma coisa acontece com o segundo mandato do [Donald] Trump, com a guerra na Ucrânia, agora a guerra contra o Irã. Então, esse volume de matérias vai aumentando e ele empurra para trás aquelas matérias e passa a haver uma nova redivisão dos conteúdos curriculares. A História é a única matéria que, quando passa de quatro em quatro anos, ela aumenta. Assim, se você joga cada vez mais matérias para o primeiro ano, você passa a ter um volume maior de conteúdos para trabalhar, que você tem que ter a capacidade de ter aulas, para poder ter a condição de desenvolver adequadamente cada um desses períodos históricos.

Sabemos que, como professores que nós somos, é necessário fazer um conteúdo programático da sua disciplina para oferecer no início do ano, como a trajetória será percorrida dentro da disciplina. Só que, se não há aquela quantidade de aulas, ou seja, duas aulas semanais — são 80 aulas por ano. Se você não tem 80 aulas por ano, porque agora você tem 40, você não pode oferecer mais aquele conteúdo programático. Isso acaba lesando aquele conteúdo que vai ser importante para o aluno, porque ele vai precisar fazer o Enem daqui a

dois anos, ele vai fazer o vestibular seriado da UFV, ou seja, vai tentar o COLUNI novamente, mesmo estando no primeiro ano. Desta forma, você acaba tirando do jovem que está na Escola Pública Estadual a oportunidade de competir, não talvez em igualdade de condições, mas o mais próximo possível disso. Você acaba gerando para esse estudante uma barreira, uma dificuldade de ter como competir com outras pessoas em busca de uma vaga na universidade. Então, é isso que acontece. Você fragiliza a aprendizagem e precariza o conhecimento que esse estudante vai levar no conteúdo específico de História no primeiro ano do ensino médio.

PD: Paulo, a partir do que você comentou, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua aproximação com o movimento sindical. Em que momento essa participação passou a fazer parte da sua trajetória? Como esse envolvimento foi sendo construído ao longo da sua experiência como professor?

Na sua percepção, essa aproximação esteve relacionada às condições de trabalho, aos desafios vivenciados na escola e às transformações da educação? De que maneira essas experiências contribuíram para a construção da sua consciência política e para a forma como você passou a compreender a relação entre a docência, a escola e a atuação sindical?

Como você avalia o papel do sindicato na sua trajetória profissional e na defesa da educação pública ao longo desses anos?

PG: Bem. Minha trajetória militante antecede, de certa forma, o próprio ingresso na docência. Desde o período de graduação, sempre atuei em torno de diversas pautas, tanto políticas quanto educacionais, embora com uma característica particular: nunca exerci militância partidária no âmbito universitário, contrariando, inclusive, a percepção que muitos têm a esse respeito. Nunca fiz uma militância partidária na universidade, porque enquanto era da universidade eu nunca fui filiado a partido. Porém, engajava em uma militância mais ampla. Militei em segmentos que uma militância tradicional não milita. Fui um árduo defensor da qualidade do curso de História, quando me candidatei e fui eleito pelos meus pares para ser o representante discente junto à coordenação do curso. Na época era o representante dos alunos, e o professor Jonas Marçal de Queiroz era o coordenador do curso de História naquela reta final dos últimos anos, quando o curso foi finalmente homologado pelo MEC.

Fazíamos essa luta institucional de buscar melhoria na biblioteca, aquisição de acervos, instituir cotas de xerox, coisa que na época não conseguimos, e

a oferta de infraestrutura digna para o trabalho docente — as condições eram bastante precárias, como se evidenciava no espaço onde hoje funciona a guarita da vigilância, que abrigava o departamento de História, Geografia, Dança e Comunicação Social. Assim, atuamos simultaneamente em duas frentes: por dentro, na institucionalidade, nos canais de participação disponíveis, e por fora, na luta política mais ampla e corriqueira; do preço do RU, da fila do RU, também da precarização e sucateamento da universidade. Eu peguei o último ano do governo Renato de Souza, que era o ministro do Fernando Henrique Cardoso, lutamos muito no final do governo Fernando Henrique e também no início do governo Lula, pois a universidade precisou ter toda uma série de políticas públicas novas para ser reestruturada.

Então eu vi nascer políticas muito importantes, como o REUNI. Mas também vi nascer políticas que eu não concordo até hoje, como o PROUNI — que é uma destinação massiva de dinheiro público na casa dos bilhões para irrigar faculdades particulares, enquanto a gente tem um campus, às vezes, completamente ocioso em várias áreas, que poderiam ser potencializadas e estar formando a nossa juventude de maneira gratuita, com muito mais qualidade que qualquer faculdade particular. Vi muitas políticas acertadas nascerem, políticas equivocadas nascerem, e militei também muito pela educação. Me considero, portanto, um militante de espectro mais abrangente do que aquele restrito à filiação partidária, que eventualmente se limita a pautas ideológicas estritas, sem, contudo, abdicar de minhas convicções ideológicas e de minha visão política de mundo

Creio que isso foi importante, já que me conferiu a capacidade de transitar em muitas áreas, por não ser tão identificado como de uma militância muito própria. Transitei com muita tranquilidade por grupos que comandaram o DCE, — e eu nunca fui do DCE —, mas sempre participei do Centro Acadêmico de História. Então, essa trajetória já existia, e quando fui para a docência, fui buscar uma outra trajetória de luta, de militância. E aí encontro no meu sindicato, o Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (Sind-UTE/MG), esse espaço para continuar a minha militância, só que agora com novas pautas, em defesa da classe trabalhadora, em defesa da educação pública de qualidade, em defesa da gestão democrática, da participação socialmente qualificada, os conselhos de educação, o Conselho da Merenda, o Conselho Fundeb, os conselhos inclusive municipais de educação. Assim, fui encontrando, nesse espaço, uma espécie de sequência, de uma nova fase de militância, e é onde estou até hoje, um espaço que eu também não abdico de estar.

Faço questão de estar na sala de aula, me dedicando como professor, mas também não deixo de ser esse militante, de ser esse cara atuante nesses outros aspectos, pois compreendo que essa dimensão é parte constitutiva do ser professor. Eu costumo dizer que não educamos só do muro da escola para dentro, também educamos do muro da escola para fora, com o nosso exemplo, com a nossa dedicação às lutas que estão para fora do espaço escolar.

PD: Paulo, ouvindo a sua trajetória, fiquei pensando que você também fez parte da primeira geração ligada ao curso de História da Universidade Federal de Viçosa. Você acompanhou seus primeiros anos e, de certa forma, participou desse processo de consolidação.

Costuma-se afirmar que a criação do curso de História da UFV representou uma mudança importante para a formação de professores na Zona da Mata mineira. Antes da existência do curso — e você pode me corrigir se eu estiver equivocada — muitos docentes que lecionavam História não tinham uma formação específica na área. Com a implantação da graduação, passou a haver a possibilidade de formar professores de História na própria região, o que teria contribuído para transformar o ensino da disciplina nas escolas públicas.

Como você avalia essa interpretação? Você acredita que a criação do curso produziu, de fato, mudanças significativas na formação dos professores e no ensino de História na região? De que maneira você percebe essa relação entre a universidade, a formação docente e a escola pública ao longo desse período?

PG: A UFV é capaz de fazer algo que é maravilhoso quando a gente pensa em termos de estrutura e formação docente. Ela é a única Universidade, talvez uma das únicas, que praticamente forma todas as áreas para atuação docente nas escolas. Por isso que eu sempre reivindico muito com o Demetrius e também com a Cristiane Baquim, Pró-reitora de Ensino, que a UFV precisa implantar um curso de Filosofia. Não é digno para uma universidade que carrega o nome de universidade não ter ainda um curso de Filosofia, pois o curso de Filosofia, além de ser estruturante para qualquer área do saber humano, é a árvore de onde nasceram todas as áreas do conhecimento humano, além de ser fundamental, pois é uma disciplina também escolar. E com a criação do curso de Filosofia, a UFV poderia fechar um ciclo muito importante de carregar um selo, de ser uma universidade que forma todos os professores para qual-

quer região do Brasil. Então, a Filosofia é um curso que ainda falta, é um buraquinho que ainda fica nessa estrutura. E é importante que a gente faça defesa sempre dessa formação.

Mas essa questão dos professores de História cobriu também uma lacuna que sempre existiu aqui na nossa região. A Zona da Mata mineira sempre dependeu de algumas faculdades que existiam em algumas regiões, como em Ponte Nova, onde havia a antiga FAVAP, a Faculdade do Vale do Piranga.

Na época, existiam três cursos, se eu não me engano, que eram Letras, Geografia e História. Então, na verdade, ela começou lá atrás com aquele curso de Ciências Sociais, que era um curso mais amplo, mas que já era possível atuar. Era um curso chamado, na época, de Licenciatura Curta. Era um curso mais de complementação. Muitos profissionais, já portadores do magistério, realizavam essa complementação em Ciências Sociais e obtinham uma espécie de "canivete suíço" curricular, habilitando-se a lecionar Geografia, História, Filosofia, Sociologia e outras disciplinas da área de Humanidades. Só que isso não dava a esse professor o ferramental teórico necessário para ele desenvolver a área específica da História, que exige todo o nível de aprofundamento e de formação que muitos desses professores não tiveram a oportunidade de cursar.

É importante entender que, mesmo as faculdades existentes à época — ainda que eventualmente de qualidade inferior ou sem plenas condições de oferecer uma formação ideal — eram de difícil acesso. Não se tratava do cenário atual, em que o estudante pode obter bolsas pelo PROUNI ou contar com financiamento governamental para custear os estudos; as mensalidades não eram particularmente baixas e não havia auxílio estatal, além de os alunos precisarem arcar com deslocamentos. Era muito comum nessa época — eu tenho relatos de pessoas que eu conheci, que tinham que vir dormir na casa de colegas, pois quando tinham muitas provas, ficavam estudando até tarde da noite para fazer no dia seguinte as provas na faculdade. E que precisassem pagar transporte para se deslocar de sua cidade até Ponte Nova ou outros polos regionais para obter formação. Não existiam, então, políticas municipais de custeio do transporte estudantil, como as que hoje muitas prefeituras adotam com sabedoria — utilizando os ônibus escolares que circulam pela manhã para levar crianças à escola e, à noite, para conduzir estudantes a cursos superiores, a exemplo do que fazem Teixeiras, São Miguel do Anta e outros municípios da região.

E diante desse quadro de escassez de profissionais habilitados, a UFV exerceu um papel decisivo, ao disponibilizar ao mercado de trabalho diversos jovens recém-formados com formação sólida e consistente, os quais passaram a transformar o ensino de História nas escolas. Como consequência, é razoável supor que houve uma melhoria também nos indicadores educacionais. Embora, como cientista, reconheça que não se pode afirmar categoricamente sem dados empíricos, é bastante provável que um levantamento dos indicadores locais, após o ingresso de professores formados pela UFV nas escolas da disciplina de História, demonstre essa melhoria, que certamente contribuiu para qualificar a escola pública de Viçosa. Cabe abrir um parêntese: esse movimento não se restringiu à História; estendeu-se à Geografia, às Ciências Sociais e também à Dança — área na qual é extremamente raro encontrar professores de Artes com formação específica. A Dança, portanto, também agregou significativamente, assim como os demais cursos que foram criados em conjunto com a História, nascidos do mesmo tronco, e que muito têm contribuído para a rede estadual, a rede municipal, a escola pública em geral e mesmo a iniciativa privada, ao ofertar mão de obra mais qualificada para a prática do ensino.

PD: E Paulo, como é que você observa a chegada do PIBID? Você acha que o PIBID vem sendo, de fato, uma política pública transformadora, vem agregando questões importantes da realidade escolar, vem fazendo com que os estudantes se tornem melhores professores, ou que os estudantes aprendam mais com a presença desses alunos, ou não, como é que você vê? Ainda é um desafio, ainda é um número excessivo de estudantes na escola, que às vezes compromete o desempenho do professor? Como é que você avalia tudo isso?

PG: Considero fundamental. Eu sempre afirmo que o PIBID precisa ser enraizado enquanto política pública, acredito que a questão central não é mais de discutir se o PIBID é importante ou não. É como transformar o PIBID em um programa permanente, pois o programa carece de uma estrutura integrada entre o curso de História, os cursos da graduação — em especial os da licenciatura —, e esses professores, supervisores que atuam na escola, porque o que nós precisamos fazer e discutir, atualmente, é qual é o grupo de alunos que será agraciado pelo programa a cada ciclo de formação, e não o debate mais se a gente vai ter ou não vai ter o PIBID esse ano, porque o prejuízo é imenso.

Como eu já tenho um bom tempo atuando na supervisão [do PIBID], mas adquire ainda mais relevância quando parte do próprio aluno, que

vivencia a diferença entre um estágio obrigatório [em comparação ao PIBID] — que tem uma carga horária grande, mas que não necessariamente é materializada na prática docente, na prática de sala de aula, e o que é o aluno que está imerso no cotidiano da escola, trabalhando com alunos de baixo desempenho, alunos com dificuldades múltiplas, produzindo material para ensinar esse aluno, olhando, analisando e corrigindo a prova desse aluno, para junto com o professor ajudar a visualizar estratégias eficazes de ensino, de aprendizagem, que se inserem também em problemas do cotidiano escolar, que muitas vezes só são superados por um olhar de fora, que passa a pensar, analisar, debater o problema, para pensar soluções para ele, como é o caso da "Afroteca", que é um projeto que desenvolvemos na Escola Estadual José Lourenço de Freitas.

Portanto, somente com um programa enraizado, ou minimamente estruturado, é possível enxergar esse problema e atuar para resolver esse problema. Com isso, o PIBID vem, na minha concepção, para resolver um problema do gargalo, que é a precarização do estágio obrigatório. Eu tive professoras do Departamento de História, que a gente fazia conversas não informais, mas em sala, em debates, e que ironizavam o estágio obrigatório, dizendo que inclusive nunca fizeram na prática o estágio obrigatório.

Sou muito defensor de uma concepção braudeliana da história. Fernand Braudel sempre defendeu que não existe um bom professor de História que não seja um bom pesquisador, como não há um bom pesquisador se ele não for um bom professor, porque o ato de ensinar é inerente à atuação do historiador. Este nunca vai pesquisar para si ou para o instituto a qual ele é vinculado, ele pesquisa para a sociedade, e para isso ele precisa ser capaz de dialogar com a sociedade e apresentar aquilo que a sociedade está financiando para que ele pesquise. O ensino é inerente à atuação do professor, mesmo que ele seja mais pesquisador do que um lecionador de aulas.

Entendo que é muito importante vincular o PIBID a uma estrutura permanente, inclusive para fortalecer as licenciaturas, penso que haverá um debate mais adiante sobre qual será a interface do pé de meia das licenciaturas com o PIBID, acredito que um país que investe tão pouco e às vezes muito mal em educação não vai achar aceitável a dupla bolsa, então dificilmente haverá um pé de meia das licenciaturas, mas um PIBID. Me preocupo um pouco também como isso será feito, pois não podemos tirar a questão do mérito de escolha e de participação da seleção do PIBID e vincular apenas um critério socioeconômico. Creio também que isso é perigoso, pois não podemos acreditar que

o futuro da educação do Brasil está em pegar quem é pobre, dar uma bolsa para ele, e ele vai virar magicamente um super professor lá na frente, desprezando outras trajetórias de vida e outras buscas de formação que não vão estar atreladas à bolsa. Assim, podemos criar um programa, inclusive se não for bem calibrado, que pode, — não vou fazer essa crítica *a priori*, porque precisamos ver o que vai acontecer, — mas se não houver um ajuste pode inclusive piorar a capacidade do ensino na escola, porque alunos de baixíssima renda só com a bolsa não se transformarão automaticamente em excelentes professores, não é assim que funciona, não é assim que a banda toca. E o PIBID, quer queira ou não, tem essa questão da seleção, você tem um critério de seleção para estar no programa, não é só a renda.

PD: Paulo, você acompanhou a presença do PIBID em escolas como o Colégio de Aplicação da UFV (CAp-COLUNI), a Escola Estadual Effie Rolfs e a Escola Estadual José Lourenço. A partir dessa experiência, como você avalia os impactos do programa no cotidiano escolar?

Na sua percepção, a participação dos licenciandos contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica? Você observou mudanças no interesse pelas aulas, na participação, na aprendizagem ou em outros aspectos da vida escolar?

E, do ponto de vista da formação dos futuros professores, como você avalia essa experiência? Você acredita que o PIBID favorece a construção da prática docente e fortalece a relação entre a universidade e a escola pública? De maneira geral, qual é a sua avaliação sobre a contribuição do programa para a escola e para a formação de professores?

PG: Acredito que sim, embora ainda percebo uma certa carência, uma necessidade de abraçar a escola. O professor, ele se identifica com a escola muito mais rapidamente, porque ele sabe que ele vai estar levantando, acordando e indo trabalhar naquela escola. Contudo, observo, por vezes, que alguns bolsistas do PIBID desenvolvem esse olhar integrado, passando a enxergar a cidade a partir da escola em que atuam, enquanto outros encaram o programa como um período a ser transcorrido o mais rapidamente possível, para que possam se desvincular daquele ambiente, ou seja, isso também é dificultoso, pois tudo o que se faz com essa urgência acaba por se descolar do propósito formativo: realiza-se a atividade para cumprir uma carga horária, para atender a uma obrigação, e não para fazer parte efetivamente do

processo; mas, no modo geral, esse comportamento não é da maioria. A maioria tem outra visão, que é a de ser parte, de ser uma equipe, de trabalhar junto ao professor e tentar buscar essas melhorias, então quando isso acontece, a ferramenta, ela se alinha, o trabalho pedagógico do professor, do supervisor, com o trabalho desenvolvido pelos alunos, pelos estagiários, isso faz com que a roda do PIBID funcione muito bem. Então há também…

PD: Mas…

PG: Pode falar!

PD: Não, desculpa. Eu pergunto também sobre os próprios alunos das escolas, as crianças, você acha que há um efeito significativo do PIBID na formação das crianças?

PG: Sim, penso sempre com aquela analogia da máquina, então quando a engrenagem do professor se acopla e fica bem azeitada, funcionando junto com a engrenagem do estagiário. Quando o jovem vai atuar na sala de aula e essas engrenagens estão funcionando, conseguimos ajudar e muito essa criança, já que passamos a ter outras ferramentas, que o professor sozinho não conseguiria desenvolver; o estagiário também, por saber o que ele está fazendo, está acoplado à prática do professor, vai maximizando. Claro que tudo na educação é muita tentativa e erro, pensamos, elaboramos e na hora da execução não necessariamente sai do jeito que queremos, mas quando há uma engrenagem funcionando e uma estrutura compartilhada de atribuições, de funções funcionando, a criança sente. Vou dar um exemplo do nosso Programa de Recuperação da Aprendizagem (PRA), que é um programa hoje permanente na rede estadual e que muitos estagiários ano passado abraçaram e esse ano precisamos começar logo com ele, para podermos também desenvolver. Agora estamos avaliando os alunos ainda, não chegou nessa fase.

Aquele programa é muito importante, porque focamos no aluno de baixa aprendizagem, entendemos o perfil daquele aluno, e isso faz com que consigamos chegar com uma estratégia de ensino-aprendizagem que possa ser mais eficaz. Não necessariamente será, porque, como eu falei, há muita tentativa e erro, mas só de ter separado esse grupo, ter dado atenção para ele, ter avaliado as dificuldades dele, a chance que você tem de acertar uma estratégia de ensino é maior de quando você fica só na sala de aula trabalhando com

um grupão. Então acredito que o PIBID modifica sim — sem sombra de dúvida —, a capacidade de aprendizagem dos alunos, porque ele potencializa o trabalho do professor, conseguimos olhar com um olhar mais atento às individualidades da sala de aula, por isso que falo da estruturação, da permanência do PIBID, está vendo? Acho que é uma perda irreparável, é toda uma estrutura que é montada, uma *expertise* que é criada e que depois se perde e é abandonada para começar tudo de novo. Então é algo que me entristece um pouco. Acho que deveria haver uma permanência do PIBID como algo estruturante, vinculado às licenciaturas, só trocariam as equipes. É como uma equipe de futebol: mantém-se o treinador e, eventualmente, alguns jogadores; os supervisores provavelmente pouco mudariam, atuando como os técnicos que permanecem, enquanto novos atletas seriam incorporados periodicamente. Agora, desfazer-se de todo o elenco, substituir o técnico e esperar que o time jogue bem e vença todas as partidas é algo que simplesmente não se sustenta.

O PIBID, em minha avaliação, ainda não amadureceu plenamente nesse aspecto. Percebo que o programa ainda é tratado, em grande medida, como algo provisório, de curta duração, e acredito que seja necessário superar essa lógica para que possamos avançar ainda mais do que o PIBID já tem conseguido alcançar até o momento.

PD: Paulo, olhando para o momento que vivemos e para os desafios que a educação pública enfrenta, especialmente na Zona da Mata, como você imagina o futuro dessas escolas?

Pensando na sua trajetória e em tudo o que vivenciou como professor, quais são as suas expectativas e os seus desejos para a educação pública nos próximos anos? O que você acredita que ainda precisa ser conquistado ou transformado para que essas escolas possam cumprir plenamente seu papel social?

Se pudesse deixar uma mensagem ou um horizonte para as próximas gerações de professores, estudantes e gestores, o que você diria? Quais mudanças você considera fundamentais para o futuro da escola pública?

PG: Considero que o nosso trabalho é muito difícil, muito árduo. É necessário ter em mente que nós somos um país muito jovem. Somos um país que foi "descoberto" — entre aspas — em 1500 e que não deu oportunidade ao seu povo de estudar. A nossa primeira universidade foi criada em um período bem recente da nossa história. Isso tudo atrasou o nosso processo de desenvolvi-

mento enquanto sociedade. Não gerou nem sequer formou uma elite no Brasil que goste do Brasil, que tenha, de algum modo, um desejo pela permanência no Brasil. Desse modo, enfrentamos um problema que se estende dos estratos superiores aos inferiores da estrutura social.

Assim, temos um processo ainda inconcluso de formação social e humana e de evolução dessa nossa civilização brasileira, para pegar um termo do Darcy Ribeiro. O povo brasileiro precisa ainda de muito investimento em educação. Acredito que o trabalho do curso de História, como um trabalho reflexivo, de pensamento da trajetória do homem na sociedade, mas em especial na sociedade brasileira, precisa apontar e levantar esses gargalos e atuar para que a gente possa, como sociedade, ajudar a superá-los.

E os gargalos não podem ser só na esfera da formação pedagógica e do ensino de história, mas na formação mais ampla, na formação cidadã, na formação humana, na cristalização de um conceito que está previsto na nossa Constituição Federal desde 1988 e que hoje é tão massacrado, de justiça social. Como eu posso ser um historiador sem ter no horizonte que eu tenho que ser um defensor dos direitos humanos, que eu tenho que ser um defensor da justiça social, que eu tenho que ajudar a sociedade a ter, nesse meu aluno que está passando pela minha mão, um cidadão melhor no futuro. Temos um desafio imenso de transformar a realidade social e acho que a história poderá contribuir, sempre irá contribuir para isso.

Por outro lado, há uma preocupação. Recentemente, mais uma vez, grupos empresariais querem fragilizar o ensino no Brasil, em especial a formação de professores, precarizando a formação docente em caráter presencial. No cenário mundial, seremos obrigados a promover um avanço profundo na educação, pois as tarefas mais rotineiras — o "feijão com arroz" — as máquinas já estão executando. A inteligência artificial já irá, dentro em breve, substituir uma série de trabalhos humanos que são hoje de baixíssima formação. Então é, se torna necessário ter uma formação humana mais aprofundada e mais reflexiva, que é justamente onde reside a capacidade humana que a máquina não atinge. E para esse investimento, eu me preocupo com [o qu] temos para fazer, quais são os nossos desafios, o que está pela frente, tanto para a formação do ensino de história, quanto para a questão do próprio PIBID, que está inserido nesse contexto, e também para a nossa perspectiva do futuro.

Em síntese, nossos desafios são consideráveis, e há políticas equivocadas em gestação e em construção. Temo que alguns dos avanços já conquistados possam se converter em retrocessos no futuro. É um sentimento ambivalente:

a certeza de que muitas coisas evoluíram e melhoraram, mas acompanhada de uma preocupação permanente de que, se não alterarmos o rumo de nossa educação, de nosso ensino, da formação docente e do enraizamento de programas que deveriam ser estruturais — como o PIBID, em vez de programas perenes de curta duração —, poderemos assistir a uma piora no futuro próximo. Esse é, em suma, o meu sentimento

Então, esse é o meu sentimento.

PD: Paulo, ao longo da sua formação e da sua trajetória como professor, houve algum livro ou autor que tenha sido especialmente marcante para você e que gostaria de deixar registrado nesta entrevista?

O que esse livro ou esses autores representaram na sua formação intelectual e na maneira como você passou a compreender a História, a educação e a docência? De que forma essas leituras influenciaram a construção da sua identidade como professor e como sujeito?

Olhando para a sua trajetória hoje, você acredita que essas referências foram decisivas para a pessoa e o educador que você se tornou? Por quê?

PG: Ah, tem vários, tem vários. (...) Começo com o que você conhece muito bem, Tzvetan Todorov. Todorov é uma leitura que mexe muito com a nossa visão. O [Edmundo] O'Gorman, quando fala também da questão do descobrimento, da ideia, da chegada dos primeiros colonizadores; Octávio Paz, na área da América. No Brasil, há vários, ficaria muito tempo os mencionando.

Mas José Murilo de Carvalho, um excepcional historiador, um homem de uma visão de uma história de longa duração, que pega muitos períodos do Império, também discute a República e a cidadania. Um conterrâneo nosso, o Francisco Iglésias, da UFMG, que também tem um livro bom, importante, da história do Brasil, que pega da Colônia até a República. São diversos os historiadores que me marcaram. O próprio [Karl] Marx, muitos textos do Marx me ajudaram a compreender a dinâmica do capitalismo. Mas não só ele [Karl Marx], como também o Weber, em as *Duas Vocações, a Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, uma leitura fundamental para compreendermos muitas coisas importantes. Leituras também clássicas, como *Casa Grande & Senzala*, embora confesse que não li o livro integralmente até hoje, seus capítulos são indispensáveis para compreender a formação social brasileira e as críticas que lhe são dirigidas, e inclusive a própria crítica que se faz do Gilberto Freyre. Então são muitas leituras. A literatura sempre foi uma companheira constante

na graduação. Um dos livros que mais me impactou, e que até hoje eu sempre recomendo a leitura, são livros literários. O *Velho [e o] Mar*, por exemplo, do Ernest Hemingway, é uma leitura que eu sempre apreciei. Mas tem muitos livros, na América, na História do Brasil, na transição do Feudalismo para o Capitalismo. Eu li muita coisa, especialmente gostava muito dessa parte. Li muito [Maurice] Dobb, [Paul] Sweezy, essa turma toda da transição, Perry Anderson, entre outros.

E hoje, na docência, um grande companheiro que eu sempre recorro, é uma leitura que sempre me ajuda a ter uma linha de raciocínio, de pensar a história nessa estrutura do macro, é o [Eric] Hobsbawm. Sempre retorno para ele, para repensar alguns pontos. Inclusive até temos hoje mais atuais as conjunturas desse mundo pós-segunda guerra mundial. Ainda há uma convergência muito grande nas análises que ele já fazia lá nos anos 90, quando ele escreveu a *Era dos Extremos*. Muita coisa ainda é incrivelmente atual. Então Hobsbawm [é uma] influência grande, possuo um acervo considerável da obra dele.

Tenho um apreço aos marxistas ingleses, sou suspeito para falar, mas me identifico muito com a visão e leitura de mundo que eles fazem. Não só Hobsbawm, como também *Mundo de Ponta Cabeça*, um livraço. Um livro espetacular, aquilo é uma estrutura de literatura, de uma visão social que tenho até certa inveja. Admiro a capacidade desses historiadores de reconstituir, com riqueza de detalhes, a história da classe operária inglesa. Thompson, em particular, apresenta uma visão que, confesso, ainda exige de mim um esforço adicional para ser plenamente compreendida, pois demanda um mergulho profundo no contexto da formação inglesa nos anos 1960. Os historiadores ingleses dessa vertente marxista, que existe uma questão quase que evolutiva, há um evolucionismo histórico imanente nessa visão de que é inexorável a capacidade da classe operária inglesa, desde que ela fez a Revolução Inglesa lá atrás, e fez parte desse processo, a assumir um protagonismo.

Talvez uma crença de todo marxista, um processo revolucionário, sempre para o futuro. Mas é muito interessante, porque mesmo com essa crença *a priori*, que podemos avaliar, historicamente falando, o tanto que o componente ideológico afeta essa visão. É espetacular, porque se colocarmos a debruçar para entender qual é a estrutura social que forjou essas classes sociais, que, se pensarmos, ao longo do tempo foram completamente invisibilizadas. Eles já faziam a história vista de baixo muito antes de termos, talvez, a delimitação e o trabalho em cima desse conceito. Toda a preocupação que eles possuem, por isso que *O Mundo de Ponta Cabeça* é espetacular. Há um mergulho ali dentro

de todas as classes que vão formar as três fases da Revolução Inglesa. Temos a Guerra Civil, a Revolução Puritana, depois a Gloriosa, como é que elas se posicionam, o que muda, o que transforma.

Então, eu gosto muito, são leituras que eu ainda faço, volto às vezes a ler, reler, porque eu gosto muito.

PD: Paulo, é muito interessante ouvir você falar sobre essas referências. Enquanto você comentava, lembrei de um projeto que estamos desenvolvendo no Departamento de História – UFV: a criação de uma biblioteca setorial, que será iniciada com o acervo do professor Luiz Arnault, da UFMG. Esse acervo reúne obras importantes, especialmente sobre a Nova Esquerda Britânica, incluindo autores como Raymond Williams, Eric Hobsbawm e E. P. Thompson, que você acabou de mencionar. Acredito que será uma iniciativa muito significativa, pois permitirá que os estudantes tenham um contato mais próximo com essas leituras e com esse campo de reflexão dentro do Departamento de História. Quando a biblioteca estiver pronta, faço questão de avisá-lo. Ela será aberta ao público, e será um prazer recebê-lo para conhecer o espaço, revisitar essas obras e continuar essa conversa. Caminhando para o encerramento da nossa entrevista, gostaria de abrir a palavra para a Alanis. Alanis, ficou alguma questão, curiosidade ou tema que você gostaria de perguntar ao Paulo antes de concluirmos?

Alanis Lopes: Bem, não especificamente, mas eu só queria reiterar, principalmente a questão que o Paulo falou sobre a permanência do PIBID. Acredito na importância do programa, ainda mais pelo ponto de vista de uma pessoa que ainda está na graduação, a questão de poder ter essa garantia, que esse projeto que desenvolvemos — a "Afroteca", a questão do reforço (PRA), ter a segurança que esses projetos continuarão, não por nós, mas pelos próximos PIBIDianos que tiverem a oportunidade de participar. É de fato uma experiência de fato muito formadora. Antes de ingressar no PIBID, já lecionava em algumas escolas de idioma, e percebo que, ao participar do PIBID — em uma escola pública estadual, como professora agora, é muito diferente, é uma experiência que sempre eu recomendo para todos da graduação, pois, de fato, agrega muito à nossa construção, à nossa formação, como professores e como futuros profissionais.

PD: É bacana te ouvir, Alanis. É importante a gente ter esse retorno. Paulo, e, assim, agora para terminar mesmo, se você quiser falar alguma coisa que eu não perguntei, enfim, colocar alguma questão que não foi possível da gente tratar durante a nossa conversa, fica à vontade, Paulo.

PG: Acredito que é necessário pensar numa estrutura que, de alguma maneira, nos provoque. O curso de História, quando ele nasceu, há 20 anos atrás, há 24 anos, há 25 anos atrás, é isso? 2001. Então, é um quarto de meio século, metade de meio século. E acredito, sim, que é uma pergunta que deve ser colocada para esses professores, tanto que foram formados nesse ciclo, como eu, mas também para dentro do Departamento de História. Passados 25 anos, qual é o papel do Departamento de História da UFV? Porque não é mais, eu vejo dessa forma, o papel que ele tinha 25 anos atrás, de ser o formador de professores para uma Zona da Mata mineira carente na formação de uma mão de obra qualificada para o ensino das licenciaturas, eu falo todas elas, História, Geografia, Ciências Sociais, etc.

Pois, nesse momento, eu creio que foi superado. Até porque se você forma 50 alunos por ano durante 25 anos, quantas pessoas já foram entregues à sociedade pela Universidade Federal de Viçosa? Eu acredito que o Departamento de História deva se preocupar em qual é a formação que será dada para aqueles que formei há 25 anos. Desta forma, é preciso que o Departamento pense em um mestrado no ensino de História, talvez um doutorado, não só no ensino de História, mas em uma outra etapa de desenvolvimento. E acho que essa é uma preocupação que o Departamento deveria abraçar. Há uma necessidade de pensar em um novo ciclo. Por mais que tenha havido a criação do mestrado profissional, ele não dialoga tanto com essa formação que foi estruturada há 25 anos. Ele é uma interface importante, é um curso importante, mas tem uma preocupação limitada na questão do espectro que ele aborda e que ele abrange, que é o patrimônio. Mas a parte do ensino, que é tão cara a nós. Há tantos colegas que estão na área do ensino que são hoje professores, que eu encontro em quase todos os lugares. Eu tenho uma imensa felicidade de poder dizer com a boca cheia, raríssimos são os professores de Viçosas que não foram meus estagiários, mais de 80%. E os que não foram, inclusive, eu sou obrigado a aguentar "desaforo", do tipo, porque eu não aceitei a pessoa como estagiária, como se eu tivesse a capacidade de escolher, né *[risos].* Muitas vezes não aceitava, pois não tinha mais a condição física, humana, de orientar mais

gente do que eu já orientava. Há até um ressentimento quanto a isso, na brincadeira, é claro.

Mas, fico me questionando, qual será a contribuição que o Departamento de História dará para os próximos 25 anos? Acho que isso precisa ser uma preocupação. O departamento tem que ser visto como algo vivo, um organismo vivo da sociedade.

Cumpriu e cumpre um papel muito importante há 25 anos, mas precisa pensar na sua trajetória para os próximos 25 anos, e ofertar para a sociedade, para os próprios egressos, outras oportunidades de continuação e de formação. E eu acho que o ensino de história poderia ser tranquilamente uma área a qual a gente poderia se debruçar. A questão do ensino de história africano, eu acho que é um potencial tremendo.

Estamos cercados de comunidades quilombolas. Fiz uma visita à cidade de Alvinópolis, que é próximo à Ponte Nova, e fui a um distrito, que é Fonseca, que fica a uma hora e cinquenta de carro de estrada de chão, muito longe, são 37 quilômetros da cidade de Alvinópolis, e está mais próximo de Catas Altas da Noruega, do que da cidade de Alvinópolis. E só nesse percurso conheci dois, não cheguei a visitar, mas conheci dois caminhos que dão a dois quilombos diferentes.

A gente tem aqui o Buieié, tem o Airões, ou seja, há um potencial muito grande aqui na UFV para a gente se tornar centro de referência. Se olharmos a história política da Zona da Mata mineira, entraremos também de cabeça na questão da própria cultura política da Zona da Mata, do café com leite, ou seja, temos potencialidades que qualquer departamento de história que se vislumbre ter 25 anos já poderia pensar em estruturar, sabe. E eu acho que às vezes falta um pouco ao departamento, e eu não individualizo isso, porque eu sei também de uma série de precariedades que o departamento convive, para poder também se estruturar, porque não é só o tempo que passou que estrutura um departamento, eu tenho consciência disso, mas às vezes falta um pouco dessa ambição, ou de tentar, não falar ambição, mas uma projeção de futuro.

Então, é mais uma pergunta retórica, que eu me coloco a pensar como um egresso e hoje, talvez, um colaborador deste departamento, para os próximos 25 anos.

PD: Paulo, agradeço muito pelas suas reflexões e pela provocação que você traz. Acho que elas revelam um compromisso com o crescimento do

Departamento de História e com o fortalecimento da universidade pública, e considero muito importante registrar essa perspectiva.

De fato, ainda enfrentamos desafios significativos. Hoje, temos praticamente o mesmo número de docentes de quando o curso foi criado, o que impõe limites importantes ao nosso trabalho e às possibilidades de expansão. Apesar disso, acredito que o departamento vem cumprindo um papel relevante, especialmente pela qualidade da formação que oferece. Nossos estudantes têm seguido diferentes trajetórias, ingressando em programas de pós-graduação em instituições como a USP e a UFMG, atuando em museus, arquivos, escolas públicas e em diversos outros espaços profissionais. Isso demonstra a consistência e o alcance da formação construída ao longo desses anos.

Ao mesmo tempo, pensar na criação de um programa de mestrado ou de doutorado exige condições institucionais que vão além do desejo coletivo. É necessário ampliar o corpo docente, fortalecer a estrutura de trabalho e contar com um investimento institucional que torne esse projeto viável. Ainda assim, considero muito pertinente a sua colocação, porque ela expressa um horizonte importante para o departamento e reforça a necessidade de estreitarmos cada vez mais os vínculos entre a universidade, as escolas públicas e a comunidade.

Para encerrarmos, quero agradecer, mais uma vez, pela sua disponibilidade, pela generosidade em compartilhar suas memórias e reflexões e pela confiança em dividir sua trajetória conosco. Foi uma conversa extremamente rica, que certamente contribuirá para preservar a história da educação e da formação de professores em nossa região. Também agradeço à Alanis pela participação e pelo trabalho de acompanhamento e transcrição desta entrevista.

Entrevista – Raquel dos Santos Sousa Lima

Priscila Dorella,
Raquel dos Santos Sousa Lima,
Gabriel Garcia Cardoso

FICHA TÉCNICA:

Entrevistadores: Priscila Dorella; Gabriel Garcia Cardoso
Roteiro: Priscila Dorella
Transcrição: Gabriel Garcia Cardoso
Apoio técnico: Sabrina Cornélio
Local: Viçosa - MG
Data: 10 de mar. de 2026
Duração: 1h 10 min

Entrevista

Priscila Dorella: Hoje é dia 10 de março de 2026. Quero começar agradecendo a presença da professora Raquel dos Santos Sousa Lima, docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAP-Coluni). Agradeço também ao Gabriel, que acompanha este projeto, realizando a transcrição e contribuindo para o registro desta entrevista. Escolhemos abordar a sua trajetória, Raquel, porque admiramos o seu trabalho e queremos compreender como foi o seu percurso profissional como professora de História. Para começar, você poderia nos contar um pouco sobre o início dessa trajetória e sobre como surgiu a escolha pela área de História?

Raquel dos Santos Sousa Lima: Boa tarde a todos os presentes. Também agradeço a escolha por estar aqui, agora ocupando este lugar de professora que ajuda a formar outros professores.

Pelo que entendi, você fez duas perguntas. Sobre a chegada na escola e na História. Primeiro, é sempre difícil falarmos sobre nós mesmos. O Bourdieu tem um texto que diz que temos uma "ilusão biográfica": falamos *a posteriori*, tentando encadear os fatos. Bom, venho de uma família em que as pessoas não tinham graduação, nem meu pai, nem minha mãe. Meu pai é mecânico de elevadores; minha mãe já foi manicure, fazia balas de coco para vender e também foi lojista. Tenho poucos tios que cursaram o ensino superior. Estudei a minha vida praticamente toda em escola pública.

No terceiro ano, fiz o ensino médio integrado em um cursinho particular em Juiz de Fora. Tive o apoio de uma tia que pagou a matrícula, pois minha mãe não tinha condições naquele momento. A partir dali, eu precisava tomar uma decisão. Não sabia exatamente o que queria, mas sabia o que não queria: não queria Medicina, nem nada da área de Exatas; e eu gostava de Ciências Humanas.

Dessa minha narrativa, volto às memórias de infância. Sempre brinquei muito de dar aula; adorava brincar de ser professora. Eu dava aulas usando um grampo de cabelo em um guarda-roupa antigo que eu tinha. Em determinado momento, meu pai fez um quadro para mim — era verde, ou preto, não me recordo agora, mas a foto dele está no meu memorial. Eu brincava com giz, inventava meus alunos; às vezes minhas irmãs eram as alunas, ou eu dava aula para os bonecos. Era algo que já estava lá na infância. Quando entrei no cursinho (o META, em Juiz de Fora), fiz testes vocacionais e tive um professor de

História que me motivou muito pela forma como ele ensinava. O nome dele é Romero e ele lecionava História do Brasil. Também tive aulas com o professor Sérgio Leal, o "Serginho", que também era do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF. Um dia, voltando para casa a pé com Romero e uma colega, perguntei como era dar aula de História. Ali eu disse: "Acho que vou tentar História".

Lembro que sofri muita pressão, principalmente do meu pai, que achava que eu não teria um bom emprego ou realização profissional. Na época, eu tinha pontuação para cursar Direito, que era o curso mais concorrido das Humanas. Isso foi em 92. Naquele período, o sistema era o vestibular tradicional, bem diferente do Enem de hoje, em que o aluno monitora a nota e pode mudar de opção; você fazia a inscrição para um curso específico e era aquilo. Fui aprovada com uma boa colocação e comecei a graduação, mas só depois fui me dando conta de que realmente queria ser professora. Acho que esse desejo era algo mais inconsciente naquele momento. Eu entrei para a História pensando que seria "legal dar aula", mas essa percepção de buscar um "lugar fundador" para a minha profissão lá na infância é algo que veio muito depois, entende?

Durante a graduação, fiz um estágio no Colégio João XXIII. Era um modelo de estágio – que eu falo com os estudantes que a gente recebe hoje aqui do curso de História – que era muito diferente, porque era um estágio onde eu mais observava do que participava de planejamento, de elaboração de prova. Não teve nada disso. Embora tenha sido uma experiência muito legal, porque estagiei com o Serginho, que havia sido meu professor de História Geral no cursinho Meta. Era uma outra concepção de estágio: dei aula para duas ou três turmas e logo finalizei. Mas eu sempre fui muito dedicada, eu buscava todas as oportunidades que apareciam; estágios voluntários, monitorias. Fiz estágio em arquivos como voluntária.

Concluí meu curso, fiz as disciplinas de licenciatura; cheguei a substituir uma professora em Juiz de Fora por cerca de três semanas, mas eu ainda não tinha experiência nenhuma; apenas seguia o material que ela deixava e fazia o que me era pedido. Lembro que dividi essa primeira experiência com um amigo, o Ricardo Cirne — que hoje tem um colégio em Bicas. Como nós dois queríamos muito dar aula e só havia surgido essa oportunidade, eu disse que só aceitaria se o Ricardo pudesse participar também. E assim foi: dividimos aquela primeira experiência. Então, a minha experiência era muito pouca quando eu entrei no Coluni.

PD: Você entrou muito nova no CAP-Coluni, né?

RSSL: Eu entrei muito nova. Fiz o concurso quando tinha 22 anos; tinha acabado de me formar na licenciatura e emendei com uma especialização em Ciência da Religião. Minha formatura foi em março de 97, porque teve uma greve muito longa em 96. Em março de 97 eu me formei, mas já tinha começado a cursar a especialização, pois a religião é uma área que sempre foi de muito interesse acadêmico para mim. Eu tinha um projeto de estudar as irmandades dedicadas ao culto de santos negros em Juiz de Fora no século XIX.

Nesse meio tempo em que eu estava fazendo a especialização, me lembro muito bem que um dia eu estava no ponto de ônibus com uma irmã bem mais nova que eu tenho, e o Serginho — aquele professor do João XXIII — passou de carro, me viu, buzinou, parou do outro lado da rua e gritou: "Professora, saiu um concurso no Colégio de Aplicação de Viçosa, vai fazer!". E eu, do outro lado da rua: "O quê?". E ele: "Concurso em Viçosa, vai fazer!". Aí eu pensei: "Caramba". Procurei me informar; mas isso era 97, a gente não tinha esse acesso à internet e as facilidades que temos hoje. Liguei para o Coluni procurando informações e disse para mim mesma: "Vou fazer para ganhar experiência". E vim fazer.

Eu não tinha muita referência do que era o Coluni, não tinha a dimensão do que ele representava para a história educacional de Viçosa e da região. Lembro que minha única referência vinha de quando eu tinha 16 anos; eu tive um namoradinho em Porto Firme — a família do meu pai é de Viçosa e Porto Firme — e esse rapaz ficou muito triste porque não passou em um colégio chamado Coluni. Eu não entendia a tristeza dele e pensava: "Nossa, mas é só um colégio". Eu não imaginava o que era o Coluni. Anos depois, já estando lá dentro, eu falei: "Cara, agora eu tenho a dimensão dessa expectativa dos estudantes da região de fazerem o vestibular e não serem aprovados".

Então, em março de 97 eu me formei, e o concurso foi em junho. Vim fazer o concurso com uma colega da graduação e ficamos na casa de um irmão dela. Eu vim muito na expectativa de ter uma experiência em concurso. Passei na prova escrita; lembro direitinho que o tema era "Tempos Modernos". Tanto na especialização quanto no final da graduação, eu tinha feito algumas disciplinas que falavam de relações culturais, tinha lido Todorov (*A Conquista da América*), então fui jogando várias referências, mas muito focada nos tempos modernos como um "encontro com o outro". Sei que fiz uma prova muito boa e passei. Éramos umas 10 pessoas fazendo o concurso e não foram muitas as que passaram para a prova de didática.

Na prova prática, caiu o tema "A formação do mundo medieval", ou algo assim. Eu não tinha nenhuma experiência em mexer com retroprojetor, mas eles falaram que, se quiséssemos, poderíamos utilizar o aparelho na aula. Então eu fui à papelaria e comprei uma folha para o projetor mas não era a adequada – tinha umas próprias para retroprojetor e acho que a papelaria não tinha esse modelo – então eu cortei a folha. Sei que comprei uma caneta, montei um esquema e fui dar aula.

Havia três professores na banca; de um deles, naquele momento, eu até fiquei com um certo receio. É que, quando aluna da graduação, eu tinha participado da fundação de um núcleo de História Nacional para nos contrapormos ao núcleo de História Regional da UFJF. O currículo era muito focado em História Regional e eu entrei nesse grupo de História Nacional — que é algo muito longe do que é esse nacionalismo de hoje, temos que tomar cuidado ao falar isso — mas era um núcleo que queria estudar mais História do Brasil e menos Zona da Mata, porque só estudávamos a partir da Zona da Mata mineira. Então, um desses professores daquela vertente estava na banca. Começando a aula, eu pensei: "Cara, ele vai me reprovar".

Comecei a dar aula pensando a partir de uma coisa em que acredito muito: a concepção de uma História que parta do presente para o passado, para fazer sentido para os estudantes. Lembro que comecei a minha aula do concurso perguntando para alunos imaginários. Aí eu olhei, imaginei uma turma e comecei a perguntar. Lembro que tinha um aluno imaginário chamado Marcelo, e eu falava: "Marcelo, o que fez no final de semana? Foi ao shopping? E se vivesse há mil anos, o que estaria fazendo?". Comecei a aula dessa forma.

PD: E deu certo!

RSSL: Deu certo. Eu não tinha experiência nenhuma, mas fiz a entrevista sempre muito disposta. Tinha um currículo onde eles viram que eu tive várias entradas, que eu corria atrás de várias coisas. Deu certo, passei no concurso e comecei a dar aula.

PD: E aí, você se tornou professora do Coluni, tomando conhecimento sobre a dimensão que o colégio ocupa na história da educação brasileira. Como foi a sua percepção sobre a escola? Como você foi se entendendo nesse processo? Por que são muitos anos de mudanças no sistema educacional, não é?

RSSL: Isso, são muitas. Eu passei no concurso em 97; eles me chamaram no final de dezembro, e eu assumi em 13 de janeiro de 98. Entrei com muita falta de experiência; foi um desafio muito grande. No primeiro ano, havia três professores de História contando comigo e eles me passaram a primeira série, que era uma turma com apenas duas aulas por semana. Era uma carga horária menor e fui muito apoiada pelos dois colegas, mas principalmente pelo professor Duarte Barbalho. Por que isso? Porque em 99, no meu segundo ano de Coluni, a professora Marilda Ionta saiu para fazer o doutorado. Naquela época, a UFV não tinha um regimento que desse lastro para a contratação de professor substituto. Então, eu continuei dando aula na primeira série, mas assumi também a segunda no meu segundo ano, me tornando professora, com muito trabalho. Então, essa concepção do tornar-se. Paulo Freire diz algo assim: ninguém começa a ser educador em uma tarde de terça-feira. Foi um processo de muito aprendizado e, muitas vezes, um processo até sofrido.

Eu comecei a ter a noção do que era o Coluni sendo professora do colégio e recebendo estudantes que eram selecionados por processos muito competitivos. Na época, o colégio não tinha o regime de cotas nem bônus. A maioria dos meus estudantes vinham de escolas particulares de Viçosa e da região, vindos de famílias de classe média; classe média alta, muitos filhos de médicos; filhos de professores da UFV e de grandes empresários. Existia essa concepção de entrar no Coluni porque era o lugar que faria passar no vestibular — e, de fato, o colégio tinha esses índices. E há um dado importante: a maior parte desses estudantes, em sua grande maioria, era de estudantes brancos. Hoje estamos em uma fase do colégio em que, felizmente e à custa de muitos movimentos, temos o regime de cotas.

PD: E como você explica o Coluni? O que é esse colégio de aplicação? Porque nem todo mundo entende; temos os CEFETs, as escolas públicas da região... Quais são as características específicas desse colégio de aplicação?

RSSL: Então, o colégio hoje é uma instituição que fez 60 anos. Ele começou apenas com a terceira série, então era um colégio muito voltado para um objetivo principal: fazer com que os estudantes que entrassem na graduação — principalmente nos cursos de Agronomia aqui da UFV — fossem mais preparados. Inclusive, indico a tese da professora Joana Hollerbach, do Departamento de Educação, que é sobre o Coluni. Ela fala que existe um mito dessa

gênese do colégio como um lugar de excelência, e o Coluni sempre se manteve nesse nível.

Lembro que isso afetava muito as nossas aulas. Eu desenvolvi, em parceria com o professor Duarte, várias atividades, como festivais de música, trabalhos sobre história familiar, visitas a espaços de ciência e excursões. Essas atividades não eram bem vistas pelos colegas, principalmente pelos das áreas de Ciências Exatas, como Matemática e Física. Para eles, aquilo não era visto como algo necessário; chegavam a questionar que sentido ou função aquilo tinha. Nós não tínhamos a liberdade que temos hoje. Eu acompanhei uma mudança no próprio Coluni, e fomos atores dessa mudança; fomos protagonistas. Eu e o Duarte. Ele implementou um projeto de música com a segunda série, pegando obras da Literatura em parceria com essa disciplina. Eu entrei com um projeto junto à professora Daniele Moraes, de Arte, sobre adaptação de peças de teatro, chamado "Coluni em Cena". Assim fomos mudando o colégio. Outras disciplinas, como Filosofia e Sociologia, passaram a ser oferecidas na matriz curricular, e foram aderindo a esse tipo de iniciativa de parceria para novas atividades acadêmicas, interdisciplinares.

A partir de 2001, o colégio se tornou oficialmente um Colégio de Aplicação. A concepção de um colégio de aplicação é ser uma instância preferencial para a realização de estágios de graduação e formação docente inicial. Mas, naquele momento, em 2001, ao mudar o nome, ele ainda não se tornou efetivamente uma escola de aplicação. Isso foi acontecendo a partir de lutas políticas internas e demandas de grupos sociais. Partiu de uma necessidade do Coluni se repensar. Qual era a função de ter um colégio que prezava tanto pela aprovação em vestibular, dentro de uma universidade, mantendo aquela concepção de pessoas muito elitizadas? Isso ficou muito nítido quando começamos o sistema de bônus para alunos de escola pública, antes mesmo das cotas. Os alunos tinham um percentual de 15% e, depois de alguns anos, de 20% de bônus sobre a nota. Ou seja, se a pessoa tirava 100 na prova, ela ganhava 20 pontos a mais.

O fato é que fomos tendo uma abertura. E eu me lembro de situações da minha vida particular, por exemplo, em consultas médicas. Em um único ano, três médicos me falaram: "Ah, você dá aula no Coluni? Mas agora o Coluni não é mais do mesmo jeito... será que não vai cair a qualidade?". Ou então: "Não acho isso certo, porque meu filho estuda a vida inteira em escola particular e não vai ter a mesma chance de entrar que um aluno da escola pública". Digo isso porque existe uma compreensão, de parte da sociedade viçosense, sobre

o Coluni como esse lugar privilegiado para passar agora no Enem, e antes nos vestibulares.

PD: A política de cotas é tão expressiva assim, a ponto de mudar o colégio?

RSSL: A cota... agora estamos com metade dos alunos por cota, então isso mudou significativamente; foi um avanço. Hoje eu tenho muito mais estudantes que vêm de escolas públicas.

PD: Eu achava que era menor...

RSSL: Tenho muito mais alunos e alunas negros na sala de aula. O colégio mudou.

PD: Sim, mudou, mas o objetivo não é o mesmo, ou seja, fazer os estudantes terem bons resultados para entrar na universidade?

RSSL: Não. Eu acho que ela não é pensada para isso; acho que esse resultado é fruto de um trabalho feito na escola. Temos que pensar em várias questões: nossos estudantes passam por um processo seletivo de concorrência muito grande; temos professores que recebem treinamento, temos licença [para] capacitação, para fazermos mestrado e doutorado — inclusive temos pós-doutores no Coluni. Hoje existe um incentivo para a qualificação do corpo docente, o que é muito importante. A infraestrutura da escola: se eu quero fazer um material, um xerox para levar para a sala de aula, eu posso fazer e distribuir para os meus alunos. Além disso, temos o que chamamos de atendimento presencial: em dois momentos do meu contraturno — agora que dou aula à tarde — eu fico na escola pela manhã para atender e tirar dúvidas dos estudantes. O colégio fornece isso que outras escolas não fornecem; às vezes o aluno tem uma dúvida, mas em outra escola não há um gabinete do professor onde ele possa ir para tirar a dúvida. No Coluni, ele tem.

Muitos estudantes, os que podem, também fazem cursinho quando chegam ao terceiro ano, mas eles já têm uma base. O colégio é muito exigente, mas ele se tornou — e está nesse processo constante de se consolidar — um colégio de aplicação. Outras experiências estão sendo desenvolvidas com o ingresso muito significativo, quantitativamente, e qualitativamente, de

estudantes das licenciaturas, tanto por meio do PIBID quanto pelos estágios supervisionados e voluntários. Antes de vir para cá, eu estava com uma aluna que me procurou justamente porque queria fazer um estágio voluntário conosco.

PD: E como você observa a presença desses estudantes de História no Coluni? Existe diferença entre os estagiários e o PIBID? Essa presença existiu desde sempre ou aumentou com o tempo?

RSSL: Isso foi aumentando com o tempo. Lembro que o meu primeiro estagiário do curso de História hoje é o professor de História Medieval na UFRGS, o Igor Salomão Teixeira. Não sei se você já o conheceu; um excelente profissional e foi um excelente estagiário. Mas ele estagiou na primeira turma. O curso de História começou em 2000, 2001... e o Igor entrou já na primeira turma. Ele iniciou o estágio comigo no ano de 2003. Depois dele, vieram alguns outros. Mas há um ponto importante: embora o Coluni tenha trocado de nome lá atrás, não houve, naquele primeiro momento, um reconhecimento ou mudança na prática do sentido de ser um colégio de aplicação. Isso foi sendo consolidado ao longo do tempo. Recebíamos poucos estagiários na História. Muitos chegavam dizendo que os professores da graduação falavam que o Coluni não era o lugar adequado para o estágio, porque "não era a realidade das escolas".

PD: Ah, eu ouvi muito isso!

RSSL: E essa é uma questão para refletirmos, porque o Coluni é uma realidade escolar. Ele pode não ser a realidade das escolas municipais ou estaduais, mas é a realidade de uma escola de aplicação; tem suas características próprias. Esse é um pensamento perigoso, porque desqualifica outras escolas e realidades.

PD: É como se pensássemos a realidade escolar apenas como algo difícil ou precário.

RSSL: Exatamente, esse é o perigo de desqualificar outras realidades, como se não houvesse ensino de qualidade em outras escolas. É um pensamento que eu sempre critiquei muito em várias reuniões departamentais, quando comecei a ter acesso aos colegas do Departamento. E hoje temos uma

renovação no Departamento de História, com a entrada de outros docentes. Então, hoje estamos em um momento muito feliz para nós; um momento privilegiado, porque temos conseguido fazer várias parcerias e trabalhos em conjunto. Mas no início não era assim: não recebíamos tantos estagiários. Isso foi mudando com o tempo, e respondendo à sua pergunta: sim, há diferenças entre os estudantes dos estágios e os estudantes do PIBID. Não que nós os tratemos de formas diversas, ou um melhor que o outro, nada disso, mas existe uma questão fundamental que é o tempo. É o tempo que o estudante do estágio passa no Coluni comparado ao tempo que o bolsista do PIBID passa na escola. Eu sempre estimulei todos os estudantes a entrarem comigo em sala de aula. Antes de chegarem à "aula regência" — que é entendida como uma avaliação —, eu sempre incentivei: "Entra dez minutos comigo, fala desse assunto, você quer comentar algo?". Isso é importante para irem…

PD: Aprendendo.

RSSL: Aprendendo, e para a pessoa ir se colocando, tendo contato com os estudantes; acho que isso faz muita falta. Mas o tempo do estágio é muito curto. O estudante fica dois ou três meses na escola e às vezes diz: "Ah, não preciso assistir a tantas aulas porque só me exigem X horas". Assim não dá tempo de trabalharmos tudo o que gostaríamos. A formação que o PIBID dá é muito maior, porque o estudante está ali na escola, ele vive o cotidiano, assiste às aulas... e eu digo que nunca é a mesma aula. A gente prepara o conteúdo, mas a aula nunca se repete. Eu preparo uma aula, mas ela não é a mesma na turma A, na B, na C ou na D, porque as características específicas dos estudantes fazem com que as discussões tomem outros rumos e caminhos. É importante que os alunos do PIBID acompanhem isso, sabe? É um processo de formação em que eu também fazia com os estagiários o exercício de: "Olha, você deu aula sobre isso, então vamos elaborar uma questão discursiva ou de múltipla escolha para a prova". Eu sento com eles e discutimos; nesta semana inclusive eu estava fazendo isso com o Gabriel Cardoso. A gente analisa e vê o que precisa melhorar. No PIBID, temos mais tempo para isso e para desenvolver outros projetos que muitas vezes não é possível realizar com outros estagiários.

Embora o tempo do estágio não seja, em si, um impedimento — depende muito dos estudantes. Tive alunos recentes que terminaram o estágio supervisionado e perguntaram: "Posso continuar como estagiário voluntário?". E eu disse que sim. Eles continuaram entrando comigo em sala de aula — como

o Elilson Covre e a Marcella Cassiano — e fizemos um trabalho super bacana sobre o Monumento da Integração, na entrada da UFV. Discutimos patrimonialização, monumentalização, História e memória com os estudantes da primeira série. Fizemos a análise; fomos a um congresso de patrimônio universitário na USP e foi muito bacana; apresentamos e depois publicamos esse trabalho. Foi algo muito especial porque esse trabalho nos permitiu ir a São Paulo e, em um momento em que conseguimos "fugir" um pouco do congresso, fomos ao Museu Paulista (o Museu do Ipiranga). Foi marcante ver os dois; tenho uma foto deles diante do quadro do Pedro Américo, o *Independência ou Morte*. Eles não sabiam o que encontrariam naquela sala; eu fiz um vídeo deles entrando e a reação foi: "Nossa, Raquel, o que é isso?!". Ali você vê que participa da formação desses estudantes em outras instâncias, não apenas na sala de aula.

PD: Que bacana!

RSSL: Digo isso porque os dois eram estagiários, não eram do PIBID, mas quiseram e puderam ficar. O Coluni permite e possibilita isso.

PD: A presença desses estudantes do PIBID têm tido algum efeito na formação dos alunos do Coluni? Você percebe, com o passar do tempo, se os estudantes de História que ficam na escola apresentam um amadurecimento significativo?

RSSL: Olha, eu acho que a questão principal do PIBID é que ele marcou de uma forma mais explícita esse lugar do Coluni como Colégio de Aplicação. Digo "explícita" porque as disciplinas de estágio, geralmente, começam quando o ano letivo já está em andamento; então recebemos os alunos cerca de dois meses depois do início das aulas. Com o PIBID é diferente: este ano, no primeiro dia em que entrei em sala de aula, os estudantes já estavam comigo e eu os apresentei: "Estes aqui são estudantes do PIBID, um programa de formação inicial de professores".

PD: Isso que você está falando é muito interessante.

RSSL: E quando os alunos do Ensino Médio chegam, os pibidianos já estão lá; e quando eles saem, os bolsistas continuam. Isso é importante porque hoje o colégio tem mais de cem alunos entre pibidianos e residentes, além dos

estagiários. Isso é muito significativo. Essa presença nos permite uma proximidade maior com os estudantes e a realização de tarefas que eu só conseguia fazer com o meu primeiro estagiário, o Igor Salomão. Naquela época, fizemos um projeto chamado "Família e Imagem: a História Começa em Casa". O Igor orientou o trabalho, porque ele quis; ele veio com o projeto. Foram 160 estudantes que fizeram trabalhos sobre suas famílias a partir de fotografias, entrevistas com familiares e outros documentos pessoais. Depois disso, eu nunca mais tinha conseguido realizar algo semelhante. Só fui conseguir voltar a fazer um projeto de sair com os estudantes no ano passado, quando fomos pela segunda vez ao Museu Histórico, que é aqui do lado.

Eu não posso, em uma aula de apenas 50 minutos, retirar os estudantes da sala e levá-los ao museu sozinha. Não consigo me responsabilizar individualmente; como vou dar conta de olhar 40 estudantes de 15 ou 16 anos? Embora seja perto, tem que atravessar a rua, você tem que ficar em cima, tem que acompanhar... entende? Com o PIBID, eu consegui fazer isso: montar uma equipe. No ano passado, trabalhei com o pessoal do programa; visitamos o museu e dividimos a turma: ficava uma pessoa do PIBID com 20 alunos e outra com os outros 20. Depois, convidei duas Pibidianas e uma licencianda de 2023 — que já tinham ministrado oficinas para a série anterior — para saber se queriam aplicar a oficina de novo para os estudantes. Era um trabalho sobre "as mulheres islâmicas na mídia ocidental". Então, enquanto um grupo estava no museu, outro grupo estava do outro lado, lá no prédio da Licenciatura, participando dessa oficina. Eu só consegui fazer isso porque tinha essa rede do PIBID, que é uma rede de apoio na qual eles vão aprendendo. E nós também aprendemos com eles.

PD: O projeto do PIBID é mesmo fundamental para a formação de todos. A interação gera conhecimento e novas descobertas, algo que pode ser desejado por muitos...

RSSL: Sim. E isso que você falou é importante. Quero pontuar aqui algo que já falei em outros momentos e em reuniões com o pessoal do PIBID: na primeira turma do programa, existia uma compreensão, talvez por ser tudo muito novo. E era novo mesmo. Havia uma ideia de que o PIBID resolveria os problemas da educação básica, principalmente através de uma triangulação. Lembro que um estudante dessa primeira turma que estava comigo, ele trabalhava em outra escola e falava em tentar triangular: o que o Coluni levaria para

essa escola e como atuaríamos nelas. Isso foi muito angustiante num primeiro momento. Eu pensava: "Tá, mas o que estamos fazendo aqui não é isso". Não estávamos fazendo essa triangulação, necessariamente. A compreensão que era passada era a de que deveríamos "levar coisas" para outras escolas através da parceria entre o PIBID e o Coluni. Eu me lembro que peguei o edital do PIBID e os termos de compromisso para ler e entender o que era o programa de fato. Foi aí que compreendi: o foco do PIBID é a formação inicial do futuro docente, do docente em formação.

Outro dia eu estava lendo um texto com uma terminologia que achei interessante e que para mim foi nova: "professorando" e "professoranda". É aquela pessoa que já está no processo de se tornar professora; que está se formando, mas já é professor também. Os estudantes do ensino básico reconhecem o lugar do estagiário e do pibidiano como um lugar de autoridade, de alguém que sabe, e não apenas de quem está ali para aprender. Hoje fico muito tranquila em relação a isso. É claro que, se pudermos fazer projetos para melhorar a rede pública de ensino como um todo, ótimo, mas eu foco muito mais na formação desse pibidiano que está lá conosco. É isso que vai fazer a diferença. Essa pessoa que está tendo uma boa formação vai fazer muita diferença quando entrar em sala de aula de fato. Eu vejo isso… e eu comentava esta semana com vários estudantes do PIBID: no meu estágio, eu não tive nem um décimo da experiência que alguém que entrou no programa agora e está há apenas dois meses comigo já está tendo.

PD: Acho que você pontuou muito bem o papel do PIBID. Como você bem disse, ele foca na formação dos futuros professores, e consequentemente, contribui para alunos e professores da escola. Os preconceitos construídos sobre as outras escolas nublam o nosso olhar sobre essa política pública. Acredito também que a expectativa de muitos estudantes de História em um contexto pós-pandemia e pós-governo Bolsonaro era transformar a educação; aí eles se depararam com o Coluni, com uma estrutura consolidada e com ideias que forçam eles a pensar sobre os próprios posicionamentos enquanto professores. Foi e é um aprendizado coletivo.

RSSL: E é um aprendizado coletivo. Essa é uma questão importante que já mencionei em alguns artigos sobre ensino que publiquei recentemente: existe a ideia de que os estudantes da licenciatura chegam apenas para aprender conosco, mas, no fundo, nós também aprendemos com eles. Questões que

foram colocadas para mim, por exemplo, em relação às discussões de História da África e da cultura afro-brasileira, vieram muito através de estagiários. O Yassen Ubl, que é um ex-aluno do programa, chegou com uma outra perspectiva e sugeriu: "Olha, podemos fazer tal coisa sobre o ensino de História da África". Foi super legal; fizemos uma parceria bacana, aprendi demais com ele e até publicamos um capítulo de livro juntos. Isso aconteceu porque o Yassen chegou em um momento no qual a disciplina de História da África estava começando a ser oferecida. Eu não tive essa formação na minha graduação — você também provavelmente não deve ter tido, né, Priscila? É toda uma geração… Então, pensamos: "O que vamos ensinar? Como ensinar para além da denúncia dos horrores da escravidão? Como fazer um ensino que não vitimize, que não coloque os povos do continente africano apenas no lugar da violência?". Essas discussões foram trazidas pelas demandas dos estudantes atuais. Eu percebi: "É isso, então vamos estudar isso".

PD: Com certeza, é um aprendizado coletivo.

RSSL: Eu digo que é uma formação inicial para os estudantes da licenciatura, mas é uma formação continuada para nós, professores que estamos em exercício. Só que isso depende de estarmos abertos. Se não houver abertura…

PD: É como toda relação, não é?

RSSL: Sim. Pode ser muito incômodo se o professor se fechar na postura de: "Eu estou neste lugar, é assim que se dá aula, eu vou ministrar este conteúdo e pronto, aprendam".

PD: É uma postura descabida em um mundo tão complexo como o que vivemos. Raquel, com toda essa experiência ao longo dos anos e vivendo os desafios do que significa ser professor hoje— com a tecnologia, a inteligência artificial, a BNCC e as mudanças na educação — como você entende o papel do docente?

RSSL: Difícil essa pergunta. É difícil porque estamos em um momento super polarizado da nossa sociedade. Muitos estudantes entram com a ideia de que o professor é transmissor de conhecimento; então, temos que desconstruir essa ideia de que o professor é aquele que vai "dar" a aula. A gente não "dá"

aula; a aula é o nosso trabalho. Essa noção… É muito comum no Coluni: me parece que muitos alunos entram querendo um ensino que seja transmissor de conteúdo, bem dentro de uma perspectiva de educação bancária, conceituada pelo Paulo Freire. Hoje isso tem um agravante, porque a inteligência artificial faz muitas coisas para eles. Dar um trabalho para o estudante fazer em casa é algo que não cogito mais, a não ser que seja algo mais criativo, como pesquisar a própria família; do contrário, o trabalho tem que ser em sala de aula.

Antes da inteligência artificial — que é algo muito recente, de um ou dois anos para cá, não se falava em IA na escola — os professores não colocavam isso como uma questão para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Hoje, a gente precisa colocar isso. Mas antes disso havia o desafio das videoaulas. Muitos estudantes chegavam dizendo: "Ah, não fui bem na prova". Eu perguntava como estudavam e a resposta era: "Assisto videoaula antes da prova". Aí eu falava: me mostra qual videoaula. Então, um dia, um estudante me disse que viu uma aula sobre Expansão Marítima. Pedi para ele me mostrar no computador. Não tinha um mapa na videoaula para falar de Expansão Marítima na época Moderna! E era por ali que eles estavam estudando, porque acham "mais prático"; está no vídeo, não precisa ler o caderno.

A escola, como instituição, precisa se repensar, porque não dá para negar a tecnologia. Temos uma legislação que não permite o uso de celular e computador na escola. Essa legislação foi boa em certo ponto. Por quê? Os meninos estão mais conectados; com eles mesmos, com os colegas, com a sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, eu não posso mais dar uma aula — para citar o exemplo da Expansão Marítima — com um mapa comum em preto e branco se temos o Google Earth. Podemos "entrar" em Portugal, passar por Ceuta, visitar o sítio arqueológico de Chichén Itzá ou o Museu de Arqueologia do México. Essas experiências eu conseguia fazer com os estudantes quando eles ainda podiam utilizar os aparelhos em sala. Mas, para fazer isso hoje, eu preciso ter acesso à laboratórios, ter acesso à tecnologia. O ensino precisa se repensar — mas o professor continua sendo essencial como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais complexo. Na minha concepção, é o papel de um educador, de alguém que está ali para orientar, quase como um tutor que acompanha e ensina como estudar, o que é importante. Mas existe uma demanda, dos estudantes, dos pais, e mães, e responsáveis, da sociedade, da própria UFV, como instituição, para que a aula tenha "conteúdo"; no sentido tradicional, em vez de ser uma aula reflexiva. E há

outro elemento: o Coluni é um Colégio de Aplicação atípico. A maioria dos colégios de aplicação tem o ensino básico completo, com o Fundamental. O Coluni não. Além disso, o número de alunos por turma é outro aspecto. No João XXIII, por exemplo, o número de estudantes nas turmas fica entre 25, no máximo 30. No Coluni, as turmas são maiores. Pensando nessa lógica, do Colégio de aplicação como um lugar que você vai desenvolver reflexões, trabalhar novas epistemologias e metodologias de Ensino de História — como eu trabalho isso dentro de uma realidade de ensino médio, onde o estudante já entra querendo passar no Enem? Se eu saio muito do tradicional, sou vista como a professora que "não está dando conteúdo", entende?

PD: Entendi. É curioso porque o professor propõe respostas diferentes aos desafios atuais, mas há toda uma pressão social e cultural para que esse movimento não aconteça. Ainda tem o desafio de lidar com as novas gerações…

RSSL: Mas também de convencer os estudantes. O que tenho feito nas minhas aulas? Acredito muito na aula de História como um lugar para você discutir o presente; trabalhar o passado a partir das reflexões de hoje. Na semana passada, eu falava sobre a Nova História e a emergência da História das Mulheres. Meu ponto de partida para reforçar essa reflexão foi: estamos com um aumento absurdo no número de feminicídios, houve um estupro coletivo cometido por alunos do Colégio Pedro II. Isso é reflexo de quê? Por que a escola precisa discutir a História das Mulheres? Temos a legislação para o estudo da história da cultura africana afro-brasileira e indígena. Só agora tivemos uma lei para trabalhar a História das Mulheres. Meu caminho é tentar arrumar brechas dentro das possibilidades que o Coluni me oferece para, sem deixar de trabalhar o conteúdo tradicional, trazer reflexões sobre como esse conteúdo tradicional, que tá só lá no passado, me ajuda a entender a misoginia, o racismo e o machismo hoje. É um caminho que hoje é mais fácil para eu fazer. No início, quando eu trazia essas reflexões, ouvia que "isso não era aula de História". Muitos colegas não viam isso como uma função da nossa disciplina.

PD: Existe mesmo essa resistência entre os nossos pares…

RSSL: Tive um estudante, há uns dez anos, logo que voltei do doutorado. Eu tinha feito o doutorado em Antropologia Social no Museu Nacional e voltei

com a cabeça cheia de coisas legais para trabalhar com os alunos, coisas que eu não fazia antes. Lembro que comecei a dar aula e passava muitos textos para discutirmos. Um dia a aula não estava fluindo e fui conversar com eles para entender o que estava acontecendo. Alguns alunos disseram: "Ah, não... a gente queria que você desse aula-conteúdo". Eu perguntei: "Mas o que é dar conteúdo em uma aula de História?". O menino respondeu: "É quando você vai ao quadro, passa o esquema e explica a matéria". E ele ainda completou: "Eu achei que chegaria ao Coluni e, como os professores são doutores e mestres, as aulas seriam todas "aulas show". Perguntei o que seria uma aula-show para ele e a resposta foi: "Uma aula tipo cursinho, muito interativa, enfim. Aula show". Eu respondi que não; que ali era uma escola de aplicação, um lugar para pensar, estudar e refletir, e não para ter "aula show". Era um estudante privilegiado que me falou isso. Um jovem de classe média alta, branco, que refletia a concepção de uma sociedade que questiona por que o Coluni tem cotas hoje, entende? Lembro que aquilo foi muito pesado para mim, fiquei muito mal nesse contexto. Depois eu parei e pensei: "Opa, o problema não está comigo". A questão está no que esses estudantes querem.

Então, desde esse dia, adotei um critério: toda aula tem que ter um esquema no quadro. "É isso que vocês querem? Vai ter que anotar". Mas eu vou além. Comecei a entender que eles querem o básico ali no quadro, mesmo que nem todos anotem. Mas eu passei a cobrar: "Você tem que anotar, porque isso é importante". E por que essa fala deles? Porque é o discurso do aluno que quer o conteúdo que ele acha que vai cair no Enem, no PISM. Há uma preocupação excessiva dos estudantes com esse tipo de ensino, que eu chamo de conteudista.

Paradoxalmente, depois desse episódio com esse estudante, o Enem começou a mudar a redação. Ano retrasado, tivemos uma estudante que tirou nota mil no Enem — uma das poucas no Brasil — e ela deu um depoimento para a UFV que achei ótimo. Ela disse: "A técnica da redação eu aprendi em Português, mas o repertório eu aprendi nas aulas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia". Aí os meninos começaram a perceber. Hoje, a cada dia de prova de redação do Enem, recebo várias mensagens no WhatsApp, no Instagram, no e-mail: "Raquel, usei o vídeo da Chimamanda Adichie sobre "o perigo de uma história única" que você passou em sala". Eu poderia dar uma aula sem esse vídeo? Poderia, mas eu acho que esse vídeo é muito importante, por quê? Porque a concepção de ensino que eu acredito é de um ensino formador para a vida, para a cidadania e para o raciocínio crítico.

É esse o embate: mostrar que estudar História é importante, que estar em uma sala de aula presencialmente é importante, porque a IA não vai resolver tudo. Ela pode dar uma aula perfeita, mas esse encadeamento de conectar a História das Mulheres com a misoginia, com casos de estupro atuais, com feminicídio, isso quem faz é o professor. A IA não substitui o docente; ela entrega o conteúdo básico, que também já tínhamos com livro didático, com outros recursos. Mas o aprender a pensar, a instigação que o professor provoca…Eu dou uma aula e o que discuto em sala está na minha prova. Coloco uma questão de História, peço a explicação teórica, mas depois pergunto: "E o que você acha? Como a sociedade pode melhorar para erradicar o feminicídio?". Para algumas pessoas inclusive isso pode nem ser uma questão para a História. Muitos colegas de outras áreas tinham, e alguns ainda têm, uma visão simplista das discussões que são desenvolvidas a partir da História.

PD: Visões muito quadradas.

RSSL: Muito quadradas.

PRD: Raquel, estamos nos encaminhando para o final. O que não conversamos que você gostaria de dizer para este nosso projeto de trajetórias docentes? O que você acha importante de mencionar em relação ao PIBID, ao Coluni e à sua trajetória?

RSSL: Olha, Priscila, eu acho que o PIBID traz uma questão que é antecipar a formação desses estudantes como professores. Não sei se vocês têm isso em termos percentuais, quantos por cento dos estudantes do curso de História tiveram ou vão ter a oportunidade de passar pelo programa? Acredito muito no processo de formação inicial desses professores, mas ele não pode estar só nas disciplinas de licenciatura. Acho que essa dimensão docente precisa estar dentro das outras disciplinas também. Vou usar o seu exemplo: ao dar uma aula de História da América, seria interessante fazer um exercício de: "Se vocês fossem professores, como trabalhariam esses temas com os estudantes?". Caso contrário, a formação docente fica reduzida apenas às disciplinas de Ensino, Prática, Laboratório, ou às áreas de Educação, Psicologia e Teoria do Aprendizado.

É fundamental que os professores… Por exemplo, o professor que está dando História Econômica pode propor um exercício: "vamos ver como esse

tema aparece no livro didático". Porque, quando os estudantes saem daqui… Os estudantes que recebo para o estágio de licenciatura chegam com uma experiência muito pequena. Às vezes, o aluno diz: "eu não sei olhar um livro didático, não sei como se faz, por onde começo?". Parece haver uma desconexão muito grande entre a formação docente e as discussões historiográficas. Eu sentia isso na minha formação — e acho que está mudando. Vejo vários professores trazendo essa reflexão, inclusive você, Priscila, de como trabalhar determinado tema em sala de aula.

Então, o caminho, eu acho que é esse. Até porque a maior parte dos estudantes que vão sair daqui formados em História irá para o ensino, mesmo que seja o ensino na graduação. Se não, fica aquela coisa: a pessoa se forma, faz mestrado, doutorado… Quando há processos seletivos para o Coluni — e eu já vi muitos — aparecem professores com currículos belíssimos, candidatos jovens, com mestrado, doutorado, muitos artigos publicados. Mas, na hora de entrar em sala, não sabem dar aula. Porque essas questões também não foram colocadas nesses termos durante a graduação.

PD: É preciso chamar atenção para esse lado.

RSSL: Sim, acho o seu projeto muito bacana e importante por isso. É olhar para a formação de uma maneira que não passe necessariamente só pelo PIBID, já que nem todos os estudantes vão ter essa oportunidade, e dar atenção também às condições de formação. Refletir sobre como a gente se torna professor, trabalhar com os estudantes o porquê de eles escolherem História — é um caminho. Aproximar os graduandos da realidade e também trazer nossos colegas professores da Educação Básica é algo que a gente precisa fazer — Coluni e Departamento de História. A gente pode fazer isso em conjunto: promover eventos de formação, trazer alguém para falar, compartilhar experiências… Embora, às vezes, trazer alguém para falar pressuponha que o outro não saiba. Por isso, é importante ter momentos de formação que não passem necessariamente por um viés puramente acadêmico, mas também por projetos de extensão, debates de filmes ou livros, grupos de estudo.

PRD: A gente precisa experimentar a universidade de outras formas, e essas práticas de ensino que vão além da sala de aula…

RSSL: Exatamente.

PD: No PIBID, tivemos discussões sobre a BNCC e sobre a militarização das escolas. Isso que você fala é fundamental. Por que os professores das escolas públicas não estão mais dentro da universidade? Poderíamos trocar muito mais experiências e aprender juntos…

RSSL: Exatamente. E inclusive, Priscila, convidar esses professores para se aproximarem de nós, inclusive via mestrado. Nós duas somos do corpo docente do Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania e vemos que, embora o número de professores da rede básica tenha aumentado, ele ainda é pequeno. Essa aproximação entre a universidade e a escola é fundamental para crescermos como comunidade e sociedade. Trazer os saberes dos colegas dessas outras redes, suas experiências, práticas pedagógicas...

PD: Nem tudo está nos livros... Essa aproximação gera um outro entendimento sobre a nossa comunidade e o Ensino de História.

Gabriel Garcia Cardoso: Raquel, que conselho você daria, primeiro, para quem participa do PIBID e está se formando em História e, depois, para estudantes do Ensino Médio que gostam da área e pensam em seguir o curso, mas ainda têm dúvidas?

RSSL: Eu fico muito feliz quando um estudante diz "quero fazer História", "quero fazer Ciências Sociais". É uma formação incrível. É um campo que permite o ensino e também a pesquisa – embora com menos oportunidades para se trabalhar como um historiador-pesquisador, que não passe pela sala de aula. Mas existe uma variedade de trabalhos. Trabalhos em arquivos, em fundações, em instituições particulares, como o Museu da Pessoa. Mas também é preciso ser honesta quanto aos desafios.

Para os estudantes que estão se licenciando, meu conselho é: sigam em frente e aproveitem todas as oportunidades que vocês tiverem. Sinto falta disso na geração que chega até mim recentemente. Eu sei que há estudantes que precisam de bolsa para sobreviver, pagar aluguel; mas vejo outros, que não necessariamente precisam — nesse sentido de subsistência — e que deixam de fazer atividades porque não tem bolsa. Eu vim de uma geração… Eu me graduei entre 93 e 96. Eu peguei todos os estágios que pude — voluntários, remunerados, monitorias. Isso fez toda a diferença na minha formação. Peguem essas reflexões que vocês fazem no PIBID e transformem em artigos; reflitam sobre elas, vão apresentar em congressos. Vem alguém aqui falar; a gente precisa convencer os estudantes a estar ali porque vai ter um certificado.

Não se contentem em ver um vídeo na internet; se um convidado importante vem à universidade, vão ouvi-lo ao vivo.

Minha dica é: dediquem-se. Ser professora é algo muito gratificante para quem acredita que pode ajudar a transformar o mundo. Não vamos transformar todo mundo, mas, se em uma aula eu conseguir plantar uma sementinha, se um estudante entender o teor da nossa crítica e sair pensando daquela aula... Para mim, o objetivo foi atingido. Sigam firmes. É muito gratificante contribuir para formar pessoas melhores, que possam atuar na nossa realidade. É decepcionante quando a gente vê que não conseguiu fazer nada por determinadas pessoas, mas elas são minoria. Ajudar a formar pessoas melhores — tanto na dimensão coletiva quanto na perspectiva particular, nos núcleos familiares e nas trajetórias de vida — é o que a educação pode proporcionar. Aproveitem tudo o que vocês puderem. Vocês têm acesso a coisas que nós não tínhamos: livros em PDF, internet, inteligência artificial. Podem dar aula usando um vídeo ou algo do TikTok. Aproveitem, vocês têm tudo para serem excelentes professores e o Coluni está de portas abertas para vocês.

PD: Raquel, muito obrigada pela entrevista. Aprendemos muito com você!

RSSL: De nada! Espero que o depoimento tenha contemplado o projeto.

PD: Contemplou e muito! Foi uma alegria!

Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 183-191.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. *O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981)*: formar para a universidade e garantir a qualidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LIMA, Raquel dos Santos Sousa; UBL, Yassen Fideles. Um relato de experiência e reflexão: contribuições do estágio supervisionado para uma (re)educação para as relações étnico-raciais. *In*: Thiago Henrique Mota (org.). *Ensino antirracista na educação básica*: da formação de professores às práticas escolares. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 71-96.

COSTA, Dhemersson Warly Santos; BAIA, Yasmin De Souza; BRITO, Maria dos Remédios de. Traçados singulares na formação de professores. *Revista Signos*, Lajeado, RS, v. 39, n. 2, p. 91-103, 2018.

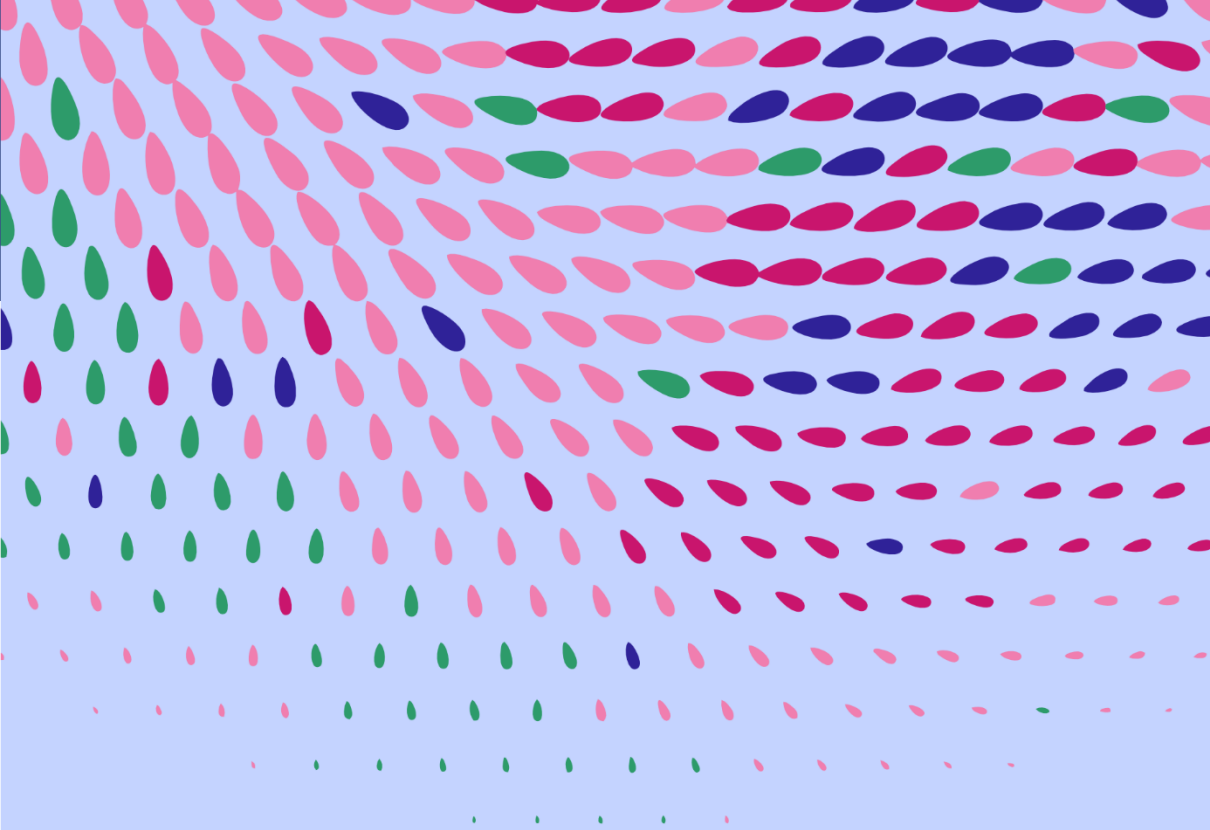
TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. *História da Educação*, v. 18, n. 44, p. 117-135, 2014.

VASCONCELOS, Ana Carolina. Colégio Federal de Viçosa adota sistema de cotas após mobilização estudantil. *Brasil de Fato*, Belo Horizonte, 9 set. 2021. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/09/09/colegio-federal-de-vicosa-adota-sistemas-de-cotas-apos-mobilizacao-estudantil/. Acesso em: 14 jul. 2026.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Vivências e aprendizados plurais



Semana Americana:

Ensino de História da América Latina e integração entre Academia e educação básica no PIBID-História da UFV

Gabriel Casanova Crispi Araújo

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja ideia primordial é promover a atuação direta na educação básica, visa o ganho de experiência dos graduandos em Licenciatura e a oxigenação que estes trazem para o conteúdo programático, possibilitando novos debates aos professores e alunos, na esteira do que se discute de mais atual dentro da Academia. No período de novembro de 2022 até abril de 2024, o núcleo do PIBID do curso de História da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi dividido em dois núcleos. Um deles, sob orientação da docente Priscila Dorella, professora de História das Américas no Departamento de História (DHI) da UFV, desenvolveu seus trabalhos na Escola Estadual Effie Rolfs, localizada dentro da dita Universidade, ao lado de Paulo Grossi e Adenice Paiva, então professores de História da referida escola e supervisores do programa.

O núcleo, inicialmente formado por dez bolsistas, e depois, com o acréscimo de mais seis integrantes, produziu, ao longo dos meses, trabalhos que incentivam um maior diálogo entre academia e a comunidade escolar, especialmente no que concerne à consciência histórica e ao aumento da percepção que os alunos têm da matéria em relação ao seu cotidiano. Desde o princípio, a orientadora inquiriu aos pibidianos como se desenvolvia a temática de História da América Latina nas salas de aula da unidade escolar que os acolhia, levando em conta sua própria área de interesse. O núcleo diagnosticou, acompanhando turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, que havia pouco tempo para desenvolver temas envolvendo as relações históricas entre o Brasil e os países vizinhos.

História do ensino das Américas na educação brasileira

O ensino sobre o continente americano nas matérias de História se modificou bastante ao longo do tempo. Nota-se que o nível de atenção dado ao tema está ligado ao contexto histórico pelo qual passa o Brasil. Logo após a Independência do Brasil, em 1822, o discurso imperial tentava promover um certo distanciamento das repúblicas da América hispânica, cujos processos emancipatórios foram conquistados na base da guerra. Neste contexto, o Brasil se torna um exemplo civilizado de independência política, já que a narrativa criada aqui era de que a transição de colônia para nação foi pacífica (Pimenta,

2025). Esse distanciamento vendeu, por muito tempo, uma identidade nacional distante daquelas das repúblicas latino-americanas. Só no fim do século XIX e início do XX é que a recém-proclamada República Brasileira busca se aproximar dos países vizinhos, a partir do reconhecimento de regimes semelhantes e de uma política externa americanista com interesses econômicos nas alianças com os países vizinhos, que o reconhecimento do Brasil como uma nação tipicamente latino-americana se torna pauta em termos educacionais e intelectuais, como a adesão ao panamericanismo.

Durante as décadas iniciais da Guerra Fria (1945-1991), por exemplo, o ensino de História se influencia pelo posicionamento do governo brasileiro, de se aproximar ideologicamente do bloco capitalista. Neste caso, até mesmo por promover um estreitamento de relações com os Estados Unidos, o foco era muito mais na História deste do que dos países do Cone Sul, promovendo um anticomunismo que se acirraria ainda mais no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1981).

No início dos anos 1980, com a mobilização da sociedade brasileira na luta política pela redemocratização do país e a aliança de trabalhadores dos mais variados setores em busca de melhoria em seus direitos, o foco dos materiais didáticos, influenciado principalmente pela escrita da Constituição de 1988, tornou-se mais alinhado aos interesses dessas classes. Buscava-se, portanto, analisar o processo histórico a partir de uma ótica materialista, conectando as condições de trabalho no presente com a formação colonial do Brasil e dos países latino-americanos, igualmente formados sob administração colonial. Essa perspectiva aproximaria esses países ao considerá-los parte de um mesmo conjunto econômico (Kalil-Alves; Oliveira, 2011).

Desenvolvimento

Ao longo da experiência do PIBID, o núcleo percebeu que as poucas aulas voltadas ao assunto ainda estavam muito ligadas à exploração colonial e às mazelas econômicas que estes países sofreram. Outras conexões históricas, como expressões artísticas e semelhanças culturais entre os países latino-americanos eram pouco citadas. Via de regra, a formação eurocêntrica que os professores de História obtiveram ao longo dos anos limita as possibilidades de enriquecer o conteúdo sobre a América Latina para além do que pede o currículo (Dalmas; Campos de Souza, 2021).

A parte inicial do projeto consistiu na análise das aulas e do livro didático, a principal ferramenta de trabalho dos professores, alunos e pibidianos. O livro em questão foi o *Teláris História*, publicado em 2018 por Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. Já nos textos iniciais, os autores explanam seus objetivos, reconhecendo o contexto brasileiro num panorama em que o país faz parte da cultura ocidental (Vicentino; Vicentino, 2018), dentro de uma lógica marginal, na qual se insere na História tradicional a partir da colonização europeia, em conjunto com os outros países do continente. Assim, a cada uma das quatro edições do *Teláris* (compreendendo do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II), há um capítulo específico sobre a História das Américas.

No sexto ano, o Capítulo 3, intitulado "O Povoamento das Américas: Povos e Sociedades", trata do período de povoamento do território americano pelos primeiros povos que se tem registro, através da interdisciplinaridade entre História, Arqueologia e Geografia. O livro questiona o conceito de "descobrimento", criticando a ideia de que o território americano teria sido "descoberto" pelos europeus. As orientações didáticas sugerem que seja reforçada a diversidade cultural dos povos ameríndios, cuja compreensão é limitada através das fontes europeias do início do período colonial. Já o livro do sétimo ano, também no Capítulo 3, "América: Povos, reinos e impérios antigos", foca na diversidade cultural da "América pré-colombiana" (conceito que o livro problematiza), e principalmente, no impacto da chegada dos europeus. O Capítulo 3 do Oitavo Ano, "As rebeliões na América Ibérica", aborda as revoltas ocorridas ao longo da Crise do Antigo Regime, tanto na América Portuguesa quanto na América Espanhola, deixando claro aos estudantes as relações que unem esses processos, aproximando as nações do continente pela experiência histórica, contudo, ainda muito sob a influência da Europa, já que é dado ao Iluminismo o grande destaque de causador filosófico e intelectual dos levantes e revoltas ocorridos nas Américas. No nono ano, o Capítulo 10, "América Latina em busca da soberania", mostra uma América Latina já contemporânea e "autoconsciente", ao passo que trabalha uma História Comparada, para compreender os processos ditatoriais nos países do Cone Sul ao longo da Guerra Fria.

A conclusão, após análise dos capítulos do livro, foi de que, apesar da sua boa qualidade, o problema está muito mais nas limitações do currículo escolar, que acaba não permitindo a elaboração de um conteúdo que fuja do superficial, tanto na sala de aula, quanto na construção do material didático. A maioria das inovações epistemológicas no campo das Ciências Humanas permanece ainda dentro das Universidades, nas quais o conhecimento e

discussões teóricas mais aprofundadas acabam se tornando um privilégio de poucos que conseguem aderir ao meio acadêmico (Bittencourt, 2009).

Considerando essas limitações, o núcleo pensou num projeto que preenchesse as lacunas nos livros didáticos, no qual pudéssemos abordar, de forma mais ampla, o ensino da História do continente latino-americano, as culturas, as diversas formas de identidade e as relações com o Brasil. Para tal, as abordagens temáticas foram diversas, enriquecendo o conteúdo dos quatro anos referentes ao Ensino Fundamental, trabalhando temas como sítios arqueológicos, culinária, idiomas originários, representação dos povos latinos no cinema, independências nacionais, nacionalismos e guerras no século XIX, futebol e músicas de resistência política.

A ideia de fazer um evento relacionado à História da América Latina partiu de um diálogo entre os membros do PIBID e a Comissão Organizadora da Semana de História (COSEHIS) da UFV (Ocorrida entre 25 e 29 de setembro de 2023), que naquele ano produziu, para a Semana Acadêmica, discussões sobre Divulgação Científica, que visavam um estreitamento das relações entre a Universidade e a comunidade de Viçosa. Nessa ótica, fazia todo sentido uma parceria entre ambas as partes, cuja proposta era trazer a comunidade de Viçosa para dentro do ambiente universitário, promovendo debate e divulgando a semana acadêmica.

Portanto, das lacunas deixadas pelo material didático, o núcleo do PIBID propôs uma exposição que inauguraria a Semana Acadêmica, intitulado "Semana de História das Américas – Identidades Latino-Americanas", apelidado de "Semana Americana", cuja ideia era aprofundar-se em temas que englobam identidades latino-americanas para os estudantes, conhecendo outras histórias para além do que o Programa Didático proporciona, com novas visões sobre as culturas vizinhas do Brasil e como nos identificamos com elas.

Dessa forma, o projeto foi dividido em duas partes. A primeira foi realizada no mês de agosto de 2023, na Escola Estadual Effie Rolfs, no qual os dez pibidianos iniciais prepararam, cada um, três aulas, cedidas pelos professores, sobre um tema específico envolvendo a História da América Latina em seus respectivos anos: Os sextos anos trabalharam culinária e arqueologia, os sétimos trabalharam as culturas e idiomas pré-colombianos, os oitavos trabalharam os processos de independências e as guerras do século XIX, e os nonos anos se utilizaram de futebol e música como documentos para discutir populismos, política e resistência no século XX. Ao fim das três aulas, foi dado aos alunos o trabalho de produzir um material para ser exposto na segunda parte do evento,

sobre as temáticas que cada turma aprendeu, como a confecção de cartazes, maquetes, pinturas, bandeiras e histórias em quadrinhos realizadas pelos próprios estudantes.

A segunda parte ocorreu entre os dias 11 e 13 de setembro, dentro do Departamento de História da UFV. Articulando a ocupação do espaço do departamento pela comunidade, uma decoração foi montada, contendo enfeites e cartazes que promovessem a História da América Latina, juntamente com o material produzido, em sua totalidade, pelos próprios alunos da Effie Rolfs. O evento recebeu apoio financeiro da Fundação Arte e Cultura (FACEV), e recebeu visitas de mais de quinhentas pessoas, incluindo estudantes da rede pública de Viçosa, universitários, professores e cidadãos em geral, exibindo temas envolvendo a História da América Latina relacionados aos conteúdos que os alunos aprendem em cada ano do Ensino Fundamental II. Houve também a adesão do Cine Latino, outro projeto orientado pela professora Priscila, que transmitiu os filmes *Até que a Sbornia nos Separe* (Otto Guerra; Marta Machado, 2013), e *Güeros* (Alonso Ruizpalacios, 2014) em salas separadas para os visitantes, buscando promover discussões acerca do cinema latino-americano. A Semana Americana marcou a primeira vez em que houve uma exposição para estudantes da Educação Básica na história do Departamento de História da UFV, abrindo as portas para novos contatos entre o departamento e a comunidade de Viçosa.

Contudo, houve, como em toda organização de um evento de tal tamanho, problemas e questões logísticas. No dia 11, segunda-feira, uma greve nas escolas municipais nos impediu de realizar a exposição para os estudantes do ensino fundamental. Já no dia 13, quarta-feira, a secretaria de educação do município de Viçosa teve problemas de logística e comunicação, não podendo enviar ao DHI nenhum estudante para o evento. No dia 12, portanto, foi quando o público visitou majoritariamente a exposição, por conta da visita dos estudantes da própria Effie Rolfs, indo visitar a exposição completa.

Conclusão

O feedback do evento foi bastante positivo. Os alunos escreveram, em panfletos entregues pelos pibidianos, anotações sobre o que aprenderam no evento. Recebemos mensagens de responsáveis que elogiaram a exposição e também a adesão do ensino fundamental num ambiente de ensino superior, ressaltando a importância do diálogo entre ambas as partes. A partir do acesso

que temos aos questionários respondidos pelos alunos, podemos pautar os resultados da exposição. A maioria respondeu sobre os eixos temáticos que escutaram, e talvez o mais importante para ser levado em conta é o despertar da consciência de "ser brasileiro" ao lado de "ser latino-americano", já que a maioria do consumo cultural assimilado por eles é advindo dos Estados Unidos.

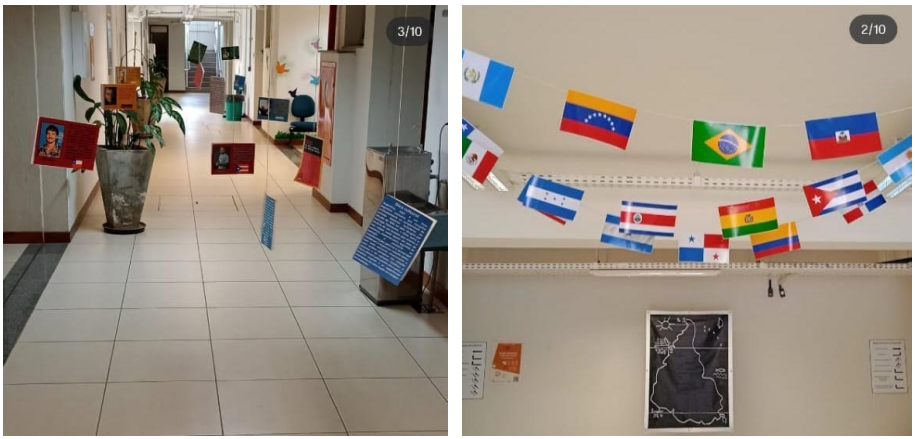
A importância de aprofundar este tema em sala de aula é provada constantemente na mídia. Recentemente, em fevereiro de 2026, o show do artista porto-riquenho Bad Bunny, no Super Bowl (Martins, 2026), levantou discussões na internet sobre a relação do Brasil com os outros países da América Latina, o que demonstra um apagamento das proximidades históricas e culturais entre nós e nossos vizinhos, herança do discurso de afastamento produzido desde o período imperial. Trazer este tema de forma mais ampla para as salas de aula permite que alunos compreendam as relações históricas que as diversas culturas latino-americanas têm em comum, percebam a História como uma produção do presente, e não só como eventos ocorridos no passado e se afaste cada vez mais da historiografia de exaltação nacional, podendo, talvez, até mesmo questionar o conceito de América Latina.

Outro ponto fundamental sobre o trabalho é a possibilidade de aproximar ainda mais o conhecimento universitário e as escolas públicas, expandindo o diálogo entre as duas frentes, ambas se complementando na produção de conhecimento e expandindo as possibilidades na Educação, de maneira antropofágica. Por conta disso, o próprio programa do PIBID propõe um diálogo com os professores das escolas, levando em conta o papel destes na produção de conhecimento fora do meio acadêmico. O professor de "chão de escola" também produz conhecimento científico e incita o pensamento crítico dos alunos, sendo o livro didático uma ferramenta importante, mas que deve ser superada para que seu papel seja plenamente atingido no meio escolar.

Contudo, o fato deste trabalho ter sido posto em execução já há alguns anos, quando não havia intenção inicial de escrever um artigo, atrapalha melhores análises qualitativas sobre o resultado da empreitada, ou mesmo a importância da exposição para a escola, para os alunos que dela participaram, os visitantes em geral, ou o próprio Departamento de História da UFV. O que se pode tirar da experiência é que a produção foi positiva para os organizadores e para os alunos, em algum nível, e também para a construção de outros núcleos do PIBID de História, que seguiram.

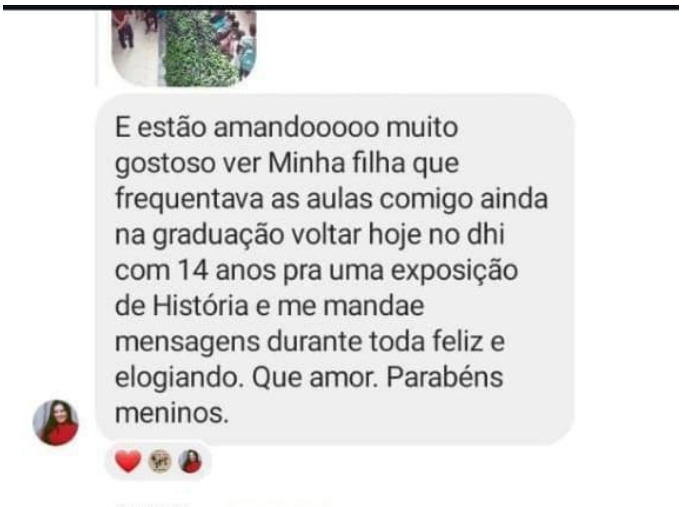
Fotografias

Figuras 1 e 2 – Semana Americana



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Figura 3 – *Feedback* da mãe de uma das alunas



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Figura 4 – Equipe do PIBID-História.



Da esquerda para a direita em pé: Ryan Prudente, Kailayne Silva, Luiza Mól, Mateus Mendes, Guilherme Silva, Gabriel Casanova, Marcella Fonseca, Giovana Mara, Júlia Ferreira. Agachados: Rhuan Souza, João Pedro Casazza, Iury Verdan e Higor Sgamatti.
Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: Fundamentos e Métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2026.

DALMÁS, Carine; CAMPOS DE SOUZA, Luiza. O Ensino da História das Américas no Brasil: apontamentos a partir da experiência do Projeto PIBID-História

da UEMA (2018-2019). In: DALMÁS, Carine. *História das Américas (Séculos XIX, XX e XXI):* Perspectivas e experiências de pesquisa no Brasil. São Luís: EDUEMA, 2021. p. 24-44.

G1. *Brasileiros são latinos ou não — e por que isso é tão polêmico?* 13 fev. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2026/02/13/brasileiros-sao-latinos-ou-nao-e-por-que-isso-e-tao-polemico.ghtml. Acesso em: 30 jun. 2026.

GAVIÃO, Leandro. Raízes da América Latina: origens e fundamentos de uma identidade. *Revista de História*, [S. l.], n. 180, p. 1-36, 2021.

KALIL-ALVES, Thamar; OLIVEIRA, Wellington. de. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 3, n. 6, p. 283-298, 2011.

MARTINS, Pedro. Como Bad Bunny furou a bolha e virou o artista internacional mais ouvido no streaming no Brasil. *BBC News Brasil*, 21 fev. 2026. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cly8rrqy1y2o. Acesso em: 23 fev. 2026.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. Projeto PIBID e a História da Educação: Formação Crítica. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 19., 2020. *História do Futuro: Ensino, pesquisa e divulgação científica*. Rio de Janeiro, 21-25 set. 2020.

PIMENTA, João Paulo. *Formação da Nação Brasileira*. São Paulo: Contexto, 2025.

PRADO, Maria Ligia. Defesa do ensino de História nas escolas. *In:* PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. *Novos combates pela História*: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 51-84.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*, 6º Ano: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História,* 7º Ano: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História,* 8º Ano: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História,* 9º Ano: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018.

Afroteca como espaço de educação antirracista:

uma experiência do Pibid na Escola Estadual José Lourenço de Freitas

Luís Gustavo Villela

Introdução

A Afroteca é um projeto construído no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido por estudantes do Departamento de História da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em parceria com a Escola Estadual José Lourenço de Freitas, localizada no distrito de São José do Triunfo, conhecido localmente como "Fundão", no município de Viçosa, em Minas Gerais. A experiência emerge da inserção dos "pibidianos"[1] no cotidiano escolar e do contato direto com os estudantes e com a realidade da escola, o que permitiu a identificação de desafios pedagógicos concretos relacionados ao ensino de História, à leitura e às relações étnico-raciais.

No período de desenvolvimento da experiência relatada neste trabalho, o núcleo do PIBID História na Escola Estadual José Lourenço de Freitas era composto por oito bolsistas de iniciação à docência. As atividades eram realizadas no turno da manhã, com acompanhamento sistemático das turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. A presença contínua dos pibidianos nesses diferentes espaços da escola, por meio da observação das aulas, da participação em atividades pedagógicas e da convivência cotidiana com estudantes e professores, possibilitou uma compreensão mais ampla das dinâmicas escolares e das demandas educacionais presentes naquele contexto.

Uma das primeiras constatações do grupo ao chegar à escola foi a relação distante da maioria dos estudantes com a leitura. Salvo poucas exceções, observou-se um desinteresse significativo pela prática de leitura. Evidentemente, esse cenário não pode ser explicado por uma única causa, estando relacionado a diferentes fatores que atravessam a realidade dos estudantes, como as transformações contemporâneas nos hábitos de consumo cultural, a presença constante das tecnologias digitais, a ausência de estímulos sistemáticos à leitura em alguns contextos familiares e sociais, as limitações de tempo decorrentes de outras responsabilidades cotidianas e, em alguns casos, o próprio desinteresse genuíno pela leitura. No entanto, entre os diversos elementos observados, um aspecto chamou particularmente a atenção do grupo: a dificuldade de identificação de parte significativa dos estudantes com os livros disponíveis na biblioteca escolar.

[1] Pibidianos são os estudantes universitários de cursos de licenciatura que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Paralelamente, tornou-se evidente para os pibidianos que grande parte do corpo discente era composta por estudantes negros, isto é, estudantes pardos e pretos, cujas trajetórias, experiências, referências culturais e formas de representação raramente apareciam de maneira positiva e central nos livros aos quais tinham acesso. Embora essa ausência não explique, por si só, o afastamento dos estudantes em relação à leitura, ela se apresentou como um problema pedagógico concreto sobre o qual seria possível desenvolver uma intervenção educativa. A partir dessa constatação, passou a orientar as reflexões do grupo de pibidianos a seguinte questão: como estimular o interesse pela leitura por meio de obras que possibilitassem aos estudantes reconhecerem a si mesmos, suas histórias, suas famílias e suas referências culturais nas narrativas disponibilizadas pela biblioteca da escola?

A reflexão que orientou a construção da Afroteca partiu do entendimento de que a leitura não constitui apenas uma habilidade técnica relacionada à decodificação de textos, mas também uma prática social atravessada por processos de identificação, pertencimento e produção de sentidos. Nesse contexto, o grupo passou a compreender que o contato dos estudantes com os livros tende a se tornar mais significativo quando as narrativas acessadas dialogam, em alguma medida, com suas experiências, referências culturais e visões de mundo. Tal compreensão encontra respaldo na perspectiva crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, segundo a qual o ensino deve estabelecer relações entre os conhecimentos sistematizados e a realidade social dos educandos, valorizando os contextos concretos nos quais estão inseridos (Libâneo, 1992, p. 13). De acordo com Camila Pereira da Silva,

> a literatura infantil com enfoque afrocentrado funciona como uma importante ferramenta na construção da identidade de crianças negras e não negras. Ela contribui para desmantelar os estereótipos historicamente disseminados pela perspectiva da branquitude na sociedade brasileira, permitindo que a criança negra estabeleça sua identidade de maneira autêntica, positiva e equilibrada (Silva, 2024).

Partiu-se, assim, da hipótese de que a ampliação do acesso a obras voltadas à história, à literatura e às culturas africanas e afro-brasileiras poderia contribuir para a construção de vínculos mais significativos com a leitura. Além de favorecer o reconhecimento de trajetórias, memórias e referências historicamente marginalizadas nos espaços escolares, essa iniciativa buscava fortalecer a autoestima dos estudantes e estimular formas mais críticas de compreen-

são do passado e do presente. Foi nesse horizonte pedagógico que a Afroteca se consolidou como uma proposta de intervenção voltada tanto à promoção da leitura quanto à valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Sua construção ocorreu de forma colaborativa no âmbito do PIBID de História da UFV, contando com a participação dos bolsistas Luís Gustavo Villela, Elian Damasceno, Patrícia Lopes, Alan de Jesus, Luís Felipe de Morais, João Carlos Ribeiro, Alanis Lopes e Marina Júlia Souza. O processo foi orientado pela professora Priscilla Dorella, do departamento de História da UFV, e acompanhado pelos professores supervisores Paulo Grossi e José Roberto, cuja atuação foi fundamental para a articulação entre universidade e escola, bem como para o desenvolvimento e a consolidação da proposta pedagógica. Nesse sentido, a Afroteca se constituiu como resultado de um processo coletivo de reflexão, planejamento e intervenção educativa voltado à promoção da leitura e ao fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais.

Nesse contexto, a Afroteca surge como um projeto pedagógico pensado para possibilitar que, não somente os estudantes negros, mas todos os estudantes que compartilham a vida na comunidade do Fundão[2], encontrem livros nos quais possam se reconhecer, seja pela presença de personagens negros, seja pela aproximação entre as vivências narradas e suas próprias experiências sociais e culturais. Assim, a Afroteca nasce como uma resposta pedagógica a demandas observadas pelos pibidianos no cotidiano escolar, articulando incentivo à leitura, educação antirracista e ensino de História. Ao relatar essa experiência, o presente trabalho busca refletir sobre os sentidos, os desafios e as possibilidades da Afroteca enquanto prática educativa construída coletivamente no contexto do PIBID.[3]

[2] "Fundão" é a denominação pela qual a comunidade de São José do Triunfo é conhecida entre moradores, estudantes e professores da região. Segundo relatos obtidos durante o desenvolvimento do projeto, o termo teria sido utilizado originalmente de forma pejorativa por habitantes da área urbana de Viçosa. Atualmente, contudo, está incorporado ao uso cotidiano dos próprios moradores, sendo empregado neste relato por constituir a forma mais recorrente de referência à comunidade.

[3] A Afroteca foi concebida e construída de forma colaborativa no âmbito do PIBID de História da UFV, contando com a participação dos bolsistas Elian Damasceno, Patrícia Lopes, Alan de Jesus, Luís Felipe de Morais, João Carlos Ribeiro, Alanis Lopes e Marina Júlia Souza. O processo foi orientado pela professora Priscilla Dorella e acompanhado pelos professores supervisores Paulo Grossi e José Roberto, cuja atuação foi fundamental para a articulação entre universidade e escola e para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Desenvolvimento

A Afroteca foi construída a partir da constatação de que a biblioteca escolar, embora reconhecida como espaço pedagógico estratégico, nem sempre garante visibilidade e acessibilidade equivalentes aos diferentes conjuntos de obras que compõem seu acervo. Como bem articulam Santos *et al.* (2024, p. 3), "[...] a estrutura escolar brasileira, desde seus primórdios, foi moldada para perpetuar uma visão monocultural, em que a cultura europeia se impõe como única forma legítima de conhecimento". Durante o levantamento realizado pelos pibidianos na biblioteca da Escola Estadual José Lourenço de Freitas, não se observou uma ausência de obras relacionadas às histórias e culturas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras. Pelo contrário, o grupo identificou uma quantidade significativa de livros dedicados a essas temáticas. No entanto, essas obras se encontravam dispersas entre diferentes seções da biblioteca, muitas vezes armazenadas em caixas, pouco sinalizadas ou posicionadas em locais de baixa visibilidade, o que dificultava o acesso.

Dessa forma, a questão observada não dizia respeito à inexistência dessas referências no espaço escolar, nem à ausência de discussões sobre essas temáticas nas práticas pedagógicas acompanhadas pelos pibidianos. O problema identificado estava relacionado às condições de organização e circulação desse acervo, que limitavam seu potencial formativo. Foi a partir dessa constatação, vivida concretamente no cotidiano da escola, que o grupo passou a pensar a Afroteca como uma estratégia de valorização, reorganização e visibilização dessas obras, ampliando suas possibilidades de acesso e contribuindo para diversificar as referências históricas, culturais e literárias disponíveis aos estudantes da escola.

A percepção acerca do distanciamento do alunado em relação à leitura não se baseou em impressões isoladas, mas foi construída ao longo da permanência dos pibidianos na instituição e do acompanhamento das atividades pedagógicas da disciplina História. Um dos elementos que chamou a atenção do grupo foi a baixa circulação de estudantes na biblioteca para empréstimo de livros, mesmo durante os períodos em que esse espaço permanecia aberto e disponível. Somaram-se a isso observações realizadas em sala de aula, nas aulas de História, especialmente durante atividades que envolviam leitura coletiva em voz alta. Em diversas ocasiões, foi possível identificar dificuldades na fluência, na pronúncia de palavras de uso corriqueiro e na interpretação dos

textos trabalhados. Além disso, as atividades escritas frequentemente apresentavam dificuldades relacionadas à ortografia e à elaboração textual.

Tais observações foram reforçadas por conversas informais com os próprios estudantes que, quando questionados sobre seus hábitos de leitura, em sua maioria afirmavam não possuir o costume de ler livros fora das demandas escolares. No âmbito da disciplina de História, as propostas de leitura compartilhada evidenciavam ainda diferentes formas de resistência à prática de leitura: enquanto alguns estudantes demonstravam insegurança durante a leitura oral, outros preferiam não participar da atividade, justificando simplesmente que não gostavam de ler. Embora essas evidências não constituam um diagnóstico formal sobre os níveis de leitura da escola, elas forneceram indícios consistentes para que o grupo compreendesse a necessidade de desenvolver estratégias voltadas ao incentivo da leitura e à ampliação do interesse dos estudantes pelos livros.

Embora as observações realizadas pelos pibidianos tenham evidenciado um distanciamento dos estudantes em relação à leitura, o grupo compreendia que esse fenômeno não poderia ser explicado por uma única causa. Diversos fatores pareciam contribuir para essa realidade, entre eles a falta de tempo disponível para a leitura, a ausência de estímulo em alguns contextos familiares, o desinteresse genuíno pela leitura, a necessidade de alguns estudantes conciliarem os estudos com trabalho informal ou a crescente presença das tecnologias digitais e das redes sociais no cotidiano deles. Diante da multiplicidade de fatores envolvidos, tornou-se necessário identificar um aspecto específico sobre o qual fosse possível construir uma intervenção pedagógica concreta.

Nesse processo, as reflexões do grupo se aproximaram da pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo (1992, p. 13), que defende a necessidade de estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e a realidade social vivida pelos estudantes. Tal aproximação não ocorreu apenas por meio da leitura teórica, mas também a partir da observação da prática docente desenvolvida pelo professor supervisor José Roberto. Morador antigo da comunidade de São José do Triunfo, onde nasceu e vive até os dias atuais, o professor frequentemente mobilizava experiências, personagens e memórias locais para introduzir e problematizar conteúdos históricos trabalhados em sala de aula. Durante o acompanhamento das aulas, os pibidianos perceberam que essa estratégia despertava maior interesse e

participação dos estudantes, justamente por permitir que reconhecessem elementos de sua própria realidade nos temas abordados.

Em uma aula sobre a Revolução Industrial, por exemplo, o professor utilizou a trajetória de uma moradora da comunidade que dominava técnicas tradicionais de fiação, tecelagem e confecção de roupas para discutir formas de produção anteriores à industrialização e as transformações provocadas pela mecanização do trabalho. Em outra ocasião, ao abordar aspectos da Guerra Fria e da corrida espacial, recorreu a uma lembrança da própria comunidade sobre a repercussão da chegada do homem à Lua, relatando como a notícia foi recebida com desconfiança pelos moradores do Fundão que ainda não tinham acesso à televisão. Em ambos os casos, a aproximação entre o conteúdo histórico e as experiências locais produzia um evidente engajamento dos estudantes, favorecendo a compreensão dos temas discutidos.

Foi a partir da observação dessas práticas que a formulação da Afroteca ocorreu. Se a aproximação entre o conteúdo curricular e a realidade dos estudantes demonstrava potencial para ampliar o interesse deles pelas aulas de História, parecia plausível supor que mecanismo semelhante poderia favorecer também a construção de vínculos mais significativos com a leitura. Assim, dentre as diferentes possibilidades de intervenção, o grupo optou por investir na ampliação do acesso a obras cujas narrativas, personagens, experiências e referências culturais permitissem aos estudantes reconhecer aspectos de si mesmos e da sua comunidade, entendendo a identificação como um possível caminho para fortalecer o interesse pelos livros e pela prática leitora.

Nesse sentido, a metodologia adotada se baseou em um trabalho coletivo e minucioso de levantamento, análise e organização do acervo já existente na biblioteca da escola parceira. O grupo de pibidianos realizou a seleção e avaliação individual dos livros que abordavam, direta ou indiretamente, temáticas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras, considerando critérios como autoria, isto é, se os autores e autoras eram pessoas negras ou brancas, abordagem histórica, ou seja, como a temática era abordada por esses autores, e, sobretudo, a forma como pessoas negras eram representadas, com especial atenção para evitar livros que apresentassem imagens caricatas, estereotipadas ou descontextualizadas, como foi observado em alguns volumes na biblioteca da escola. Houve a priorização de obras produzidas por autores negros, reconhecendo a importância da autoria como dimensão fundamental da produção do conhecimento, sem desconsiderar obras de outros autores que apresentassem abordagens críticas e comprometidas (Caetano; Gomes; Castro,

2022, p. 08). Livros que reproduziam representações estigmatizadas ou folclorizadas da população negra foram excluídos do acervo da Afroteca, entendendo-se que a simples presença do tema não garante uma prática pedagógica antirracista.

A opção por priorizar obras relacionadas às experiências africanas, afro-brasileiras e afro-americanas também esteve vinculada à busca por narrativas capazes de estabelecer pontos de contato com a realidade vivida pelos estudantes. Durante o período de acompanhamento das turmas, os pibidianos tiveram acesso a relatos sobre o cotidiano da comunidade, marcados por desafios sociais que frequentemente incluíam situações de vulnerabilidade econômica, limitações no acesso a serviços públicos e experiências de violência. Nesse contexto, diversas obras selecionadas para compor a Afroteca apresentavam elementos capazes de produzir identificação entre os leitores e as narrativas. Um exemplo emblemático é *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), cuja descrição das dificuldades enfrentadas em uma comunidade periférica, das estratégias cotidianas de sobrevivência e das desigualdades que atravessam a vida da população negra dialogava, em diferentes aspectos, com experiências relatadas pelos próprios estudantes do Fundão.

Nesse sentido, a Afroteca foi pensada como uma ferramenta pedagógica por meio da qual os estudantes pudessem acessar bibliografias produzidas por pessoas negras ou voltadas à valorização de suas experiências e saberes, tanto afro-brasileiras, como a obra *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves (2024), *Olhos d'água* de Conceição Evaristo (2014) e *Pequeno manual antirracista* de Djamila Ribeiro (2019), por exemplo, bem como obras internacionais como a obra *Tudo sobre amor,* da autora estadunidense bell hooks (2021) e *A Parábola do Semeador,* da escritora, também estadunidense, Octavia Butler (2018). Para além das obras literárias, foram mobilizadas também obras mais sistemáticas como, por exemplo, a coleção de livros *História Geral da África*, organizada pela UNESCO, publicada no ano de 1964 e traduzida para o português em 2010 por especialistas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Pinto, 2023). A obra reuniu diversos autores africanos, como Cheikh Anta Diop, Boubou Hama e Amadou Hampaté-Bâ, com a proposta de elaborar uma história do continente africano que partisse de referências internas (Ki-Zerbo, 2010). Como propõe Djamila Ribeiro (2019), o acesso a obras acadêmicas, literárias e artísticas produzidas por intelectuais negros é fundamental para romper com a lógica que historicamente deslegitimou esses saberes e restringiu sua circulação nos espaços escolares.

> Procure conhecer o trabalho realizado por núcleos de estudos afro-brasileiros em universidades, valorize editoras que publicam produções intelectuais negras e apoie iniciativas que têm como objetivo a visibilidade de pensamentos decoloniais. Precisamos ir além do que já conhecemos (Ribeiro, 2019, p. 67).

Após a seleção, os livros foram catalogados e organizados em um espaço específico da biblioteca, identificado como "Afroteca", com o objetivo de facilitar o acesso de estudantes e professores ao acervo. Os bolsistas do PIBID também se responsabilizaram pela ambientação do espaço, incorporando elementos visuais da cultura africana e afrodiaspórica, de modo a reforçar seu caráter formativo e identitário. A disposição dos livros seguiu critérios pedagógicos, sendo organizados por faixa etária, com as obras infantis alocadas nas prateleiras mais baixas para garantir maior acessibilidade às crianças pequenas, enquanto os títulos mais densos foram posicionados nas prateleiras superiores. Além disso, os pibidianos confeccionaram um banner de identificação, todo confeccionado com a identidade visual que respeita os elementos da cultura africana, sinalizando a localização da Afroteca e orientando os estudantes a se dirigirem diretamente ao espaço.

Paralelamente à organização do espaço físico, a Afroteca foi integrada a atividades pedagógicas específicas, como rodas de leitura mediada, nas quais trechos de obras selecionadas, como por exemplo o livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), que foi uma obra da Afroteca trabalhada pelos pibidianos Luís Gustavo Villela e Elian Damasceno na turma do 9º ano, eram lidos e discutidos coletivamente em cada uma das turmas que eram acompanhadas por um ou mais pibidianos, com intervenções orientadoras voltadas à interpretação crítica das narrativas. No caso do exemplo citado, os universitários separaram trechos da obra de Carolina de Jesus e cada um dos estudantes da turma em questão realizou a leitura de um trecho do livro. Ao fim, foi fomentado um debate com toda a turma sobre as vivências da autora e seus atravessamentos raciais, comparando-os, sempre que possível, à realidade dos próprios moradores da comunidade. Também foram propostas atividades de leitura guiada, em que os estudantes, organizados em grupos, analisavam elementos como personagens, contextos históricos e formas de representação da população negra, articulando essas leituras aos conteúdos trabalhados nas aulas de História, no caso do 9º ano, com o professor José Roberto, especialmente aqueles relacionados à escravidão, às resistências negras e às culturas africanas e afrodiaspóricas. Essas práticas permitiram observar não apenas a

receptividade dos estudantes, mas também o engajamento em discussões críticas sobre as narrativas e suas implicações históricas e sociais.

Figura 1 – Parte da "Afroteca" na biblioteca da escola



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2025

Resultados e discussão

Os resultados da experiência com a Afroteca começaram a se tornar visíveis ainda nos primeiros meses de funcionamento do projeto, iniciado no final de 2024, especialmente no que diz respeito à circulação dos livros e à apropriação do espaço pelos estudantes.[4] Nesse sentido, a própria consolidação física da Afroteca já pode ser entendida como um primeiro resultado. Embora se trate de um espaço ainda pequeno, a Afroteca reúne um número significativo de livros e foi pensada desde o início como um projeto em expansão, tanto em termos de acervo quanto de uso pedagógico. A criação desse espaço visível e reconhecível na escola contribuiu para que os estudantes passassem a procurar o setor de forma mais autônoma, o que já indica uma mudança importante na relação com a biblioteca e com a leitura. No que se refere às práticas pedagógicas, observou-se que os livros da Afroteca vêm sendo utilizados como apoio nas aulas de História, seja por iniciativa dos pibidianos, seja por meio da mediação com os professores da escola. Os estudantes passaram a retirar obras do setor e a levar para a sala de aula conteúdos, personagens e narrativas que antes estavam ausentes do cotidiano escolar. Esse movimento, ainda em construção, aponta para a concretização de um dos objetivos centrais do projeto: aproximar os estudantes da leitura por meio de materiais nos quais possam se reconhecer e que dialoguem com suas experiências sociais e culturais.

Outro resultado relevante foi a visibilidade alcançada pelo projeto para além dos muros da escola, especialmente com a realização de uma reportagem pela TV Viçosa, emissora local com alcance regional na Zona da Mata mineira que foi ao ar no quarto dia do mês de dezembro de 2025.[5] A reportagem foi idealizada e executada pela estudante de jornalismo Fátima Tatiana de Oliveira, então estagiária da emissora, o pibidiano Luís Gustavo Villela, um dos

[4] Por se tratar de uma experiência ainda em desenvolvimento, a Afroteca encontra-se em fase de consolidação e organização de seu acervo, razão pela qual ainda não foram produzidos levantamentos quantitativos sistemáticos capazes de mensurar, por exemplo, a circulação dos livros, a frequência de utilização do espaço ou o número de empréstimos realizados pelos estudantes. Assim, as análises apresentadas neste relato baseiam-se principalmente nas observações realizadas pelos pibidianos ao longo do processo de implementação do projeto, bem como nas interações cotidianas estabelecidas com estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ttmV8XBYVW4. Acesso em: 18 jun. 2026.

bolsistas idealizadores do projeto da Afroteca, a estudante Clenyse Souza, uma das estudantes mais empenhadas em ler os livros disponibilizados na Afroteca, além do bibliotecário, José Carlos, que prestou muito apoio na elaboração do projeto, e a diretora da escola, Tânea Almeida. Essa reportagem possibilitou a divulgação do projeto e permitiu apresentar a Afroteca à comunidade viçosense, além de ter ampliado significativamente o reconhecimento da iniciativa, superando as expectativas iniciais do grupo. O que começou como uma reorganização de um "cantinho" da biblioteca escolar, a partir de uma ideia construída coletivamente, ganhou projeção pública e passou a ser reconhecido como uma experiência pedagógica com potencial de impacto social mais amplo. Esse desdobramento evidencia como ações localizadas, desenvolvidas em contextos específicos, podem produzir efeitos que extrapolam o espaço imediato da escola.

Figura 2 – Bastidores da reportagem para a TV Viçosa



Fonte: TV Viçosa. Afroteca na Escola Estadual José Lourenço de Freitas – reportagem TV Viçosa. *YouTube*, 04 dez. 2025.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que os resultados observados até o momento não encerram o processo, mas apontam para uma experiência em contínua construção. A Afroteca ainda enfrenta desafios relacionados à ampliação do acervo, à consolidação de seu uso no cotidiano escolar e ao fortalecimento da articulação com o conjunto dos professores. Ainda assim, os indícios já observados, tanto no interesse dos estudantes quanto na apropriação do espaço e na repercussão externa do projeto, permitem afirmar que a experiência vem cumprindo, até aqui, os objetivos propostos, ao articular leitura, ensino de História e educação antirracista de maneira concreta e situada.

Considerações finais

A experiência de construção da Afroteca evidencia o potencial das intervenções pedagógicas que emergem da observação atenta do cotidiano escolar e do diálogo constante entre universidade e escola. Ao longo do desenvolvimento do projeto, tornou-se evidente que os desafios relacionados à leitura não podem ser reduzidos a explicações únicas ou simplificadoras. Diferentes fatores atravessam as trajetórias dos estudantes e influenciam sua relação com os livros. No entanto, a experiência relatada permitiu identificar que a ampliação das possibilidades de reconhecimento e identificação entre os estudantes e as obras disponibilizadas pela escola constitui um caminho pedagógico promissor para o fortalecimento das práticas leitoras.

Nesse sentido, a Afroteca não surgiu da criação de um novo acervo, mas da valorização de um patrimônio bibliográfico já existente, cuja circulação era limitada pelas condições de organização e visibilidade da biblioteca. O trabalho desenvolvido pelos pibidianos demonstrou que a reorganização, a catalogação e a sinalização de obras dedicadas às histórias, culturas e experiências africanas, afro-brasileiras e afro-americanas podem ampliar o acesso dos estudantes a essas referências e favorecer sua apropriação pela comunidade escolar. A experiência também reforçou a importância de práticas pedagógicas que estabeleçam conexões entre os conteúdos escolares e as realidades vividas pelos estudantes. A observação das estratégias mobilizadas pelos professores da escola, especialmente aquelas que partiam de experiências e memórias da própria comunidade, mostrou que o reconhecimento de elementos do cotidiano dos alunos pode favorecer o interesse, a participação e a construção de aprendizagens mais significativas. Em certa medida, a Afroteca buscou transportar essa mesma lógica para o universo da leitura, aproximando os

estudantes de narrativas capazes de dialogar com suas experiências, referências culturais e formas de compreender o mundo.

Por fim, é importante destacar que a Afroteca permanece em processo de construção. Em razão do estágio atual do projeto, ainda não foram produzidos levantamentos quantitativos que permitam avaliar de forma sistemática seus impactos sobre os hábitos de leitura dos estudantes ou sobre a circulação do acervo. As análises apresentadas neste trabalho derivam, sobretudo, das observações realizadas pelos pibidianos durante a implementação da iniciativa. Ainda assim, a experiência aponta para possibilidades relevantes de continuidade e aprofundamento, tanto por meio da ampliação do acervo quanto pelo desenvolvimento de novas ações de mediação de leitura e de educação para as relações étnico-raciais. Dessa forma, a Afroteca se projeta não como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção, aberto às transformações da comunidade escolar e às novas demandas que emergem dela.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi *O perigo de uma história única*. Por dentro da África, [s. l.], 3 set. 2013.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. 2. ed. São Paulo: Pólen Livros; Sueli Carneiro: Coleção Feminismos Plurais, 2019.

ARAÚJO, Débora Cristina. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BUTLER, Octavia E. *A parábola do semeador*. Tradução de Carolina Caires Coelho. São Paulo: Morro Branco, 2018.

CAETANO, Janaína Oliveira; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2218418, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18418. Acesso em: 17 jun. 2026.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FRANÇA, L. F. *Personagens negras na literatura infantil brasileira*: da manutenção à desconstrução do estereótipo. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor.* 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor*: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL (Brasil). MIR e Ufopa inauguram mais duas Afrotecas na região do Baixo Amazonas. *GOV.BR*, Brasília, 2025.

PINHEIRO, Ricardo Queiroz. A porta entreaberta: bibliotecas públicas e a crise do leitor no Brasil. *Jornal da USP*, 13 nov. 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/a-porta-entreaberta-bibliotecas-publicas-e-a-crise-do-leitor-no-brasil/. Acesso em: 30 jan. 2026.

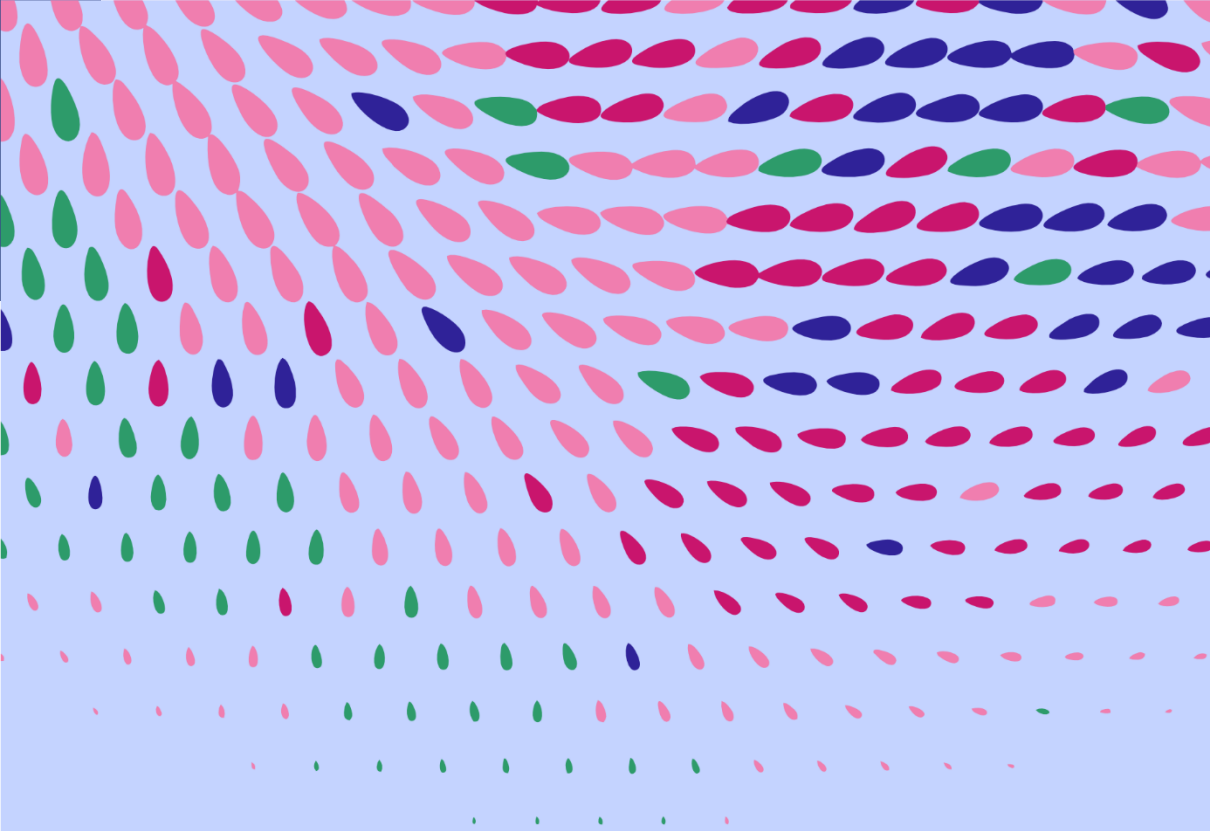
PINTO, Marcelo Felício Martins; HAMDAN, Juliana Cesário. A Coleção 'História geral da África' e a historiografia da educação: por um ensino descolonizado. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, e266, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos *et al*. Tecer saberes, erguer liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 13, e11468, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Camila Pereira da. Representatividade Étnico Racial na Educação Infantil Através da Literatura. *Semana de Pedagogia*, v. 2, p. 167-171, 2024.

TV VIÇOSA. *Afroteca na Escola Estadual José Lourenço de Freitas*. YouTube, 4 dez. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ttmV8XBYVW4. Acesso em: 25 jan. 2026.



Refletindo sobre as relações entre História e Memória no 2º ano do Ensino Médio:

Um Relato de Experiência em Ensino de História

Davi Pimentel Bravim

> Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos[...]
> (Borges, 1994, p. 123).

Introdução: contextualizando a experiência

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), subsidiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foi inaugurado em 2007 visando complementar a formação docente de discentes em licenciaturas através de regências supervisionadas na Educação Pública. Sendo parte de meu cotidiano desde o ano de 2025, acumulei experiências demasiadamente construtivas à minha perpétua formação enquanto docente, como bem lembra Elison Paim, "[um]processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar" (2007, p. 162). O presente texto ocupa-se do relato de uma delas.

Num contexto contemporâneo de intensa disputa de narrativas na esfera pública-política, nas quais, no âmago desses debates, Histórias e Memórias são frequentemente conjuradas, urgiu-se fazer das salas de aula laboratório de investigação da natureza do conhecimento histórico. Diante disso, dentre as atividades realizadas pelo nosso núcleo pibidiano[1], elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica na seara de "História e Memória – o passado vivido e o passado narrado".

A oficina teve sua elaboração a partir de dezembro de 2025, sendo efetivada já em fevereiro de 2026 na Escola Estadual Effie Rolfs (EEEF)[2], junto à turma do 2º ano 3[3]. Esta antecipação deu-se em virtude da volatilidade do calendário e das demandas escolares. Nesse viés, a intervenção foi pensada de modo que pudesse ser aplicada sem a necessidade de consecutividade, considerando que haveria interrupções e outras exigências naturais do ambiente do

[1] Núcleo PIBID-História Escola Estadual Effie Rolfs, coordenado pela professora associada do Departamento de História da Universidade Federal de Viçosa (DHI-UFV), Vanessa Lana, e supervisionado pelo professor efetivo na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG), Renato Salles Matos.

[2] Viçosa, Minas Gerais. A EEEF é uma escola estadual pública que, embora localizada dentro do campus da UFV, é mantida pelo Governo do Estado. Pelo caráter estadual e localização, abriga tanto a comunidade viçosense quanto as comunidades adjacentes ao município, oferecendo Ensino Fundamental, Médio e Especial. Em comparação às outras escolas da rede pública em Viçosa, é melhor avaliada em termos de condições de trabalho e aprendizado.

[3] Composta de 29 alunos matriculados, a frequência de presença flutuou ao passar do tempo. Sala pequena, compacta, mas bem equipada com projetor, armário e quadro branco.

ensino básico. Ainda assim, os contratempos supracitados impuseram ajustes ao planejamento original, de modo que, embora alcançadas, as etapas finais não puderam ser desenvolvidas da mesma forma prevista. Apesar disso, a oficina alcançou seus principais objetivos estabelecidos e chegou a uma fase decisiva de sua execução. As implicações dessas adaptações serão retomadas ao longo do texto.

A oficina

Ao formular a oficina, reconheci o potencial de fugir dos padrões de atividades tipicamente escritas e conteudistas, apostando numa experiência mais intuitiva, de participação ativa dos estudantes e numa avaliação processual, tendo como critério o grau de participação da turma, compreensão dos conceitos demonstrada nas atividades e capacidade de aplicação deles à sua realidade[4]. Relativo aos objetivos, pretendeu-se abordar a diferença e a relação entre História e Memória, pensar criticamente sobre o lugar hodierno da Memória, bem como articular a consciência histórica. Logo, em vista da consciência histórica, integrar o momento presente ao tempo – entre passado e futuro – e incorporar de alguma forma a realidade dos estudantes à prática pedagógica foram preocupações essenciais.

Por "História", tenho como ponto de partida a noção de "ciência da história"[5] ou "história-ciência", particularmente bastante mobilizada pelo historiador e teórico Jörn Rüsen. Esta acepção refere-se exclusivamente a um modo de conhecimento histórico narrativo, produto de uma operação científica, acadêmica ou investigativa. Tal modo, "distingue-se das demais formas [...] não *pelo fato* de que pode pretender à verdade, mas pelo *modo* como reivindica a verdade, ou seja, por sua regulação metódica" (Rüsen, 2001, p. 97, grifos no original). Além disso, diferencia-se pelo processo de interrogação desconstrutiva de fontes históricas[6] e a finalidade de uma produção crítica de sentido ao

[4] Ressalto que a intuitividade e o modo de avaliação não implica um vazio de sentido ou mensurabilidade: em vista de seu estado, adianto que a avaliação processual se provou crucial para avaliar o desempenho da oficina e de todos os envolvidos; afinal, a avaliação da turma também é, em reflexo, a avaliação da performance docente.

[5] Do alemão "Geschichtswissenschaft".

[6] "qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem,

passado (Le Goff, 2001). Este conhecimento, apesar de sua dimensão construtiva e subjetiva[7], pretende corresponder à *história*[8] enquanto acontecimentos antropocêntricos vividos no tempo, dotados de objetividade, mesmo que não plenamente acessível.

Por "Memória", adoto os estudos de Paul Ricoeur e Michel Pollak dialogando criticamente com os ofícios do sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs, em que se entende a Memória como um conhecimento histórico identitário – individual ou coletivo – construído ativamente a partir do presente, sob a urgência de necessidades simbólicas, políticas, afetivas e sociais (Pollak, 1989, p. 3-7). Dessa forma, não se orienta necessariamente por critérios metodológicos, nem pela validação de uma comunidade estritamente científica.

Entretanto, compreendo que a "História" compartilha da "Memória" uma série de propriedades, como: a largada do presente, orientação por necessidades sócio-simbólicas, seletividades, e também se constitui um campo de disputas entre verdades. A linha tênue está no grau de intensidade dessas características; no intuito de exacerbá-las ou controlá-las; no compromisso de correspondência à *história*; na autocrítica exigida; na institucionalização e muitos demais fatores que, apesar disso, não eliminam certa porosidade entre ambos. De qualquer modo, a Memória trata-se de um processo ativo de lembrança, no qual lembrar implica – deliberadamente ou não – esquecer, sendo a Memória alimentada de referências coletivas e afetivas que reforçam pertencimentos e identidades. Nesse contexto, considerando que o uso da Memória também prevê seu abuso, ela está sujeita a disputas, manipulações e "não-ditos", constituindo-se como um campo de conflitos e negociações sociais (Ricoeur, 2007, p. 72; Pollak, 1989, p. 4-12).

Visto o que foi supracitado, vê-se que o debate é extenso o suficiente para um curso decenal. Contudo, por se tratar de uma oficina ao Ensino Médio com pouco tempo disposto, foi preciso que boa parcela desses debates teóricos fossem adaptados ou simplesmente não contemplados. Nesse sentido, no que

desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos" (Le Goff, 2001, p. 548).

[7] Refiro-me tanto à seletividade, grau de presentismo e sensibilidade do sujeito "historiador", quanto à natureza do gênero narrativo, como também a natureza das fontes históricas, atravessadas por intencionalidades, silêncios e relações de poder.

[8] Do alemão: "*Geschichte*". Ressalto que a *Geschichtswissenschaft* e outras modalidades de narrativa histórica também se inserem dentro da *Geschichte*.

tange à relação entre História e Memória, preferiu-se refletir "se" e "como" as memórias contribuem para a construção da história-ciência. Ademais, se considerarmos a Memória como um exercício de lembrar, esquecer e não-dizer, é justo admitir sua cotidianidade e organicidade uma vez que a praticamos a todo instante. Tendo em vista esta centralidade na vida humana, determinou-se indispensável discutir sobre seus usos e abusos[9] para também refletir criticamente sobre as funções da Memória no dia a dia da contemporaneidade.

Desenvolvimento e metodologias

A oficina foi até então realizada em três encontros-aula, de duração estimada entre 40-50 min, e uma tarefa de natureza remota assíncrona. Esses três momentos e a atividade remota referem-se, em sequência, a: *a*) uma aula inaugural teórica-conceitual; *b*) seleção remota assíncrona; reflexiva de um elemento e sua memória, feita pelos estudantes; *c*) orientação da aula seguinte e descrição das memórias; *d*) crítica coletiva das memórias trazidas pelos estudantes, sendo este o momento mais relevante e interativo da oficina. Idealmente, as duas últimas etapas consistiriam na eleição de uma das memórias apresentadas no momento *d*) para representar a turma[10], e posteriormente a confecção de um painel sobre essa Memória para ser exposto no DHI (Departamento de História).

A aula inaugural, através de *exposição dialogada* e fluxo de consciência utilizando *slides*, ocupou-se de uma discussão teórica-conceitual sobre Memória e História, sendo estabelecido o que se entendeu por "História", "*históriá*" e "Memória". Ao final, houve um sucinto momento orientativo, de designação da atividade remota. Nesta última, os estudantes tiveram um intervalo de duas aulas (atravessado pelo Carnaval) para selecionar um elemento[11], sob o critério de possuir significatividade ao estudante, grupo ou sociedade. No segundo encontro presencial, fixaram-se alguns conceitos ainda nebulosos e orientou-se a descrição formalística das memórias a serem representadas. Ao fim, houve uma prévia do terceiro encontro.

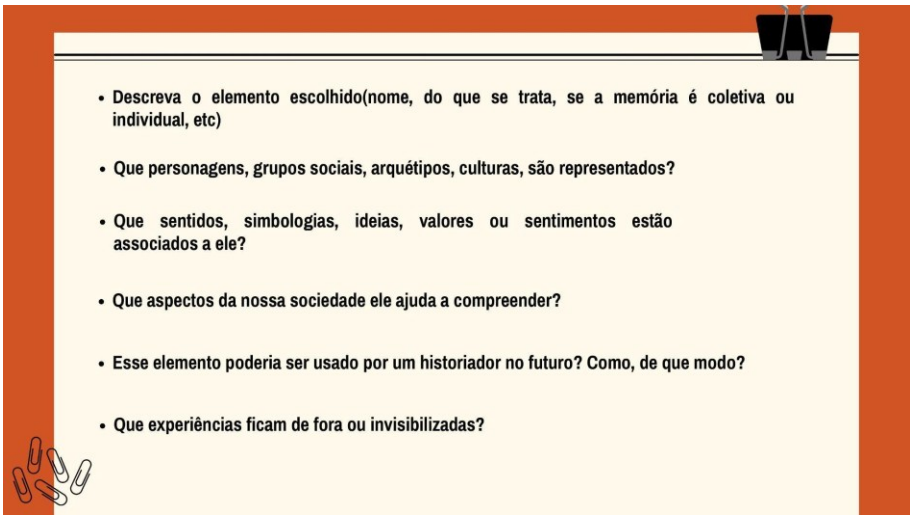
[9] Seus silêncios, esquecimentos, disputas e arbitrariedades.

[10] A intenção desta etapa seria simular a disputa entre memórias e narrativas de comunidades específicas, para demonstrar o caráter seletivo e excludente das memórias.

[11] *e.g.*, um objeto cotidiano, tradição, lugar, imagem, artefato, hábito, relato oral ou escrito etc.

O terceiro, último e mais vivencial encontro ocorreu exclusivamente presencial. Saliento que neste dia, nem todos os estudantes matriculados estavam presentes, com cerca de três ausentes. Aos que estiveram, a maior parcela dos estudantes apresentou e descreveu seu elemento/memória à turma, com exceção de um ou outro que, mais contidos, optaram por não participar. Tipologicamente, a maioria dos elementos consistiu em objetos materiais, salvo algumas memórias de natureza inteiramente imaterial (*e.g.* declamação de memórias) oralizadas à turma. Tendo como ponto de partida estes elementos trazidos, por meio de *discussão dirigida*, auxílio do professor supervisor e de indagações projetadas ao quadro, discutimos em conjunto a natureza das memórias, seus usos, representações e a relação com o conhecimento histórico. Para fins demonstrativos, segue um fragmento do material, projetado ao fundo nesta terceira aula enquanto transcorria a *discussão*:

Figura 1 – *Slide* da Aula 3, com indagações orientadoras da *discussão dirigida*.



Fonte: *Slide* elaborado pelo autor na plataforma digital "*Canva*", 03/2026.

Discussão e resultados

No que diz respeito à relação entre História e Memória, refletimos como a Memória pode ser objeto de estudo da História, enfatizando seu aspecto de fonte. A maior parte das memórias trazidas possuíam esse potencial, como foi o caso, por exemplo, da relação entre os brinquedos e CDs e o hábito de consumo; ou das moedas e como sua cunhagem revela algo da memória nacional.

Desse modo, por implicação, reforçou-se uma distinção entre Memória e História. Apesar das disparidades, reforço que História e Memória compartilham características que também merecem uma reflexão pormenorizada.

Além disso, foi observado que uma porção significativa dos elementos trazidos continha alguma relação afetiva com o estudante ou sua comunidade. Suponho que essa tendência esteja relacionada ao critério estabelecido – "um elemento significativo" – o que favorece a escolha de memórias que se destacam em seus cotidianos e redes de relações afetivas. Presentes de entes já idos, artefatos da infância ou bens de um acervo familiar multigeracional, que, por conseguinte, incitaram um debate sobre a carga simbólica da Memória concluindo que, condicionada pela passagem do tempo, reconfigurações da sociedade e amadurecimento de cada estudante, o valor simbólico há de se transformar. Embora o nicho do uso contemporâneo público da Memória tenha sido preenchido pela discussão na sala de aula, seria desonestidade não reconhecer o protagonismo que as memórias da vida pessoal tiveram.

De qualquer modo, constato que com isso foi possível incitar os estudantes a refletir criticamente sobre sua realidade mais imediata e existencial, mobilizando a consciência histórica, uma vez que "Interferir sobre a consciência histórica significa interferir sobre as identidades, e elas não são feitas somente de bases de passado comum, mas também de pretensões, objetivos e sonhos" (Cerri, 2010, p. 272). Além disso, tal experiência indica que a dimensão afetiva da Memória pode constituir um ponto de partida privilegiado para a reflexão sobre História e Memória. Outrossim, a turma em questão havia acabado de ser formada, sendo composta por estudantes que não haviam estudado juntos anteriormente, informação que eu desconhecia. Antes de tomar conhecimento, o perfil da turma já me parecia ser bastante tímido, afastado, mesmo em uma sala espacialmente pequena. A opção de muitos por apresentar memórias pessoais-afetivas provocou um resultado positivo inesperado ao objetivo principal: a integração da turma.

Em síntese, excetuando-se os ausentes, sem o envolvimento dos estudantes não seriam possíveis as atividades. Reitero que a turma acabava de ser formada, e adiciono que foi esclarecido à turma que a atividade seria avaliada processualmente, ou seja, que não valeria pontuação somativa, como uma prova escrita. Diante disso, me surpreendi com o interesse demonstrado pelos estudantes. Creio que com esta intervenção pedagógica foi possível superar a monotonia da rotina de aulas.

Considerações finais

A redação deste relato permitiu-me reavaliar a oficina. Reconheço a necessidade de alguns ajustes, especialmente em respeito aos conteúdos teóricos. A fim de integralizar o tópico de "História e Memória", me parece demasiadamente necessário trabalhar as semelhanças entre História e Memória, de modo que uma vez apresentadas suas diferenças, agora concebo um horizonte em que posso aproximá-las. Diante disso, percebo também a urgência de oferecer uma pluralidade de leituras teóricas-historiográficas, para evitar uma situação na qual o ensino de história reproduz a "transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas" (Guimarães, 2011, p. 39).

Infelizmente, a oficina não alcançou todas as etapas idealizadas. A última delas pretendia incentivar os estudantes a produzir um painel a ser exposto no DHI, tornando público este fruto das atividades pibidianas, sobretudo materializando o vínculo entre a universidade e educação básica. Foram cogitadas, durante a elaboração do projeto, outras abordagens. Contudo, percebo o quão bem o formato adaptou-se aos contratempos, de modo que a cautela e a decisão de um proceder pouco mirabolante asseguraram sua efetivação, mesmo que parcialmente. Os imprevistos foram inúmeros: eventos escolares, paralisação dos servidores, avaliações federais, troca de horários, entre outras partes da realidade escolar. Concluo que é importante fazer bom uso das dependências da escola, ou seja, trabalhar dentro dos limites. Negligenciar este fator é negligenciar a realidade da rede de ensino público brasileiro. Nesse contexto, é valioso como Circe Bittencourt adverte a necessidade de agir "sem esperar a socialização de suportes tecnológicos" (2013, p. 83).

Considerando o que se foi trabalhado e o envolvimento dos estudantes, considero a intervenção pedagógica bem-sucedida, embora tenha sido realizada com algumas surpresas. Reconheço, porém, que há pontos a melhorar. Em retrospectiva, a experiência de desenvolver a oficina em meio às contingências do cotidiano escolar ensinou-me a não subestimar uma abordagem didática mais simples, bem como a não me frustrar com os caminhos que a empreitada pode tomar. Nesse viés, a reavaliação dos planos a cada etapa é crucial e os ajustes e improvisos não necessariamente equivalem a um malogro; pelo contrário, devem ser sensatamente bem-vindos.

Para além disso, a prática me proporcionou uma imersão profunda ao sistema de ensino básico da rede pública. Acredito que a exposição às suas demandas reforçou minha familiaridade ao ambiente, mas sobretudo despertou minha sensibilidade aos seus problemas. É indispensável também agradecer imensamente ao meu professor supervisor, Renato Salles Matos, que se pôs disponível a todo instante, me auxiliando e intervindo nestas e outras regências com muita paciência, flexibilidade, boas sugestões e *feedback*; asseguro que sem seu apoio essa oficina não se efetivaria. Registro, ainda, gratidão ao meu núcleo pibidiano, coordenado pela professora Vanessa Lana, por toda a integração, incentivo e instrução, e à coordenadora e professora Priscila Dorella por gentilmente ceder espaço e orientação ao meu relato. Sinto-me grato pelas oportunidades e pelo amadurecimento profissional que a prática e este trabalho me possibilitaram.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

BORGES, Jorge Luis. *Narraciones*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.

CERRI, Luiz Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, v. 15, n. 2, p. 264-278, Inverno, 2010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380. Acesso em: 11 jun. 2026.

GUIMARÃES, Selva. Capítulo 3: Abordagens Historiográficas Recorrentes no Ensino Fundamental e Médio. In: GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 39-48.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Tradução de Suzana Ferreira Borges. São Paulo: Loyola, 2001.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; Gasparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 157-171.

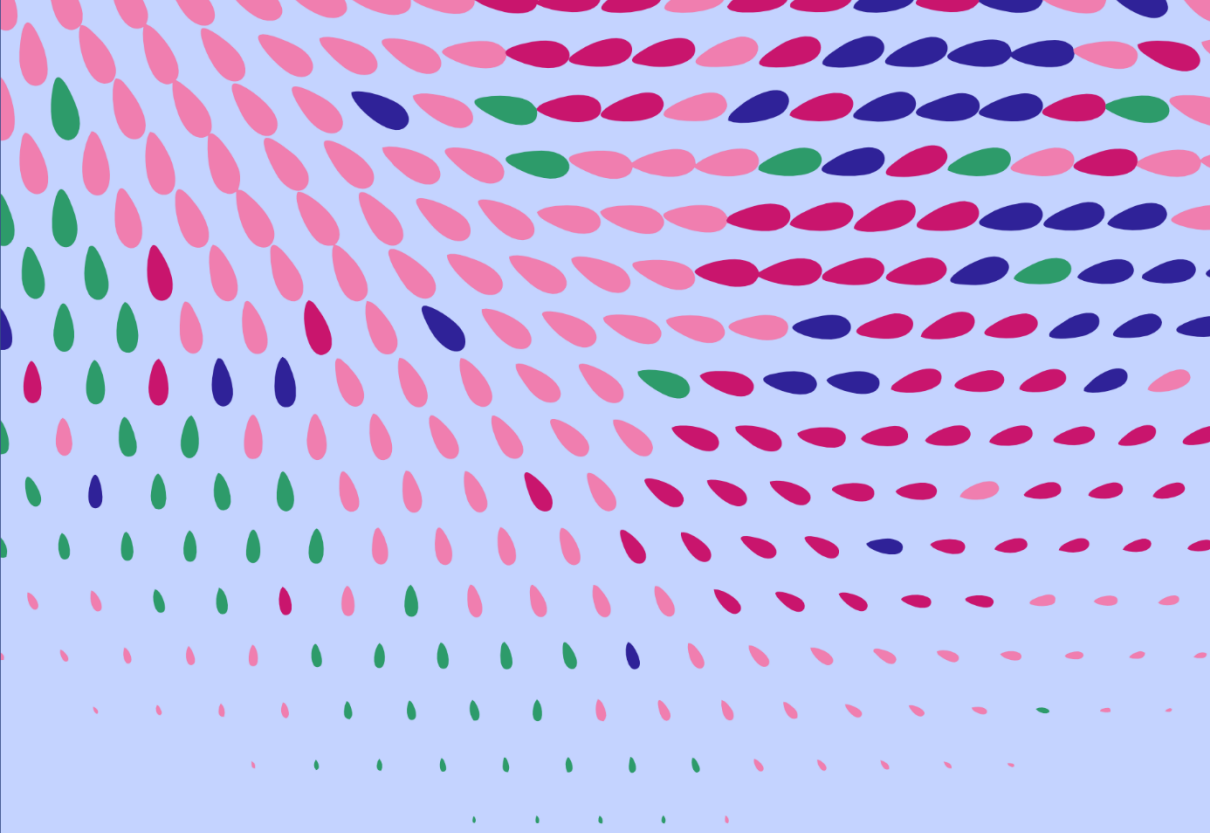
POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François *et. al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história*: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ARTIGOS

Construção do conhecimento e formação docente



Carnavalizar as fronteiras do gênero no ensino de História:

quem tem medo de Xica Manicongo na sala de aula?

Mateus Mendes Silva

Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar e refletir acerca de uma proposta de intervenção pedagógica realizada na Escola Estadual Santa Rita de Cássia, na cidade de Viçosa, em Minas Gerais, através da disciplina de História, no ano de 2025. A intervenção foi realizada junto a uma turma de estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular, sob a supervisão da professora de História efetiva da rede estadual de educação, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com núcleo presente no curso de História da Universidade Federal de Viçosa. Por meio de uma proposta pedagógica diferente de aulas expositivas regulares, buscamos instigar a reflexão e o debate crítico entre os estudantes acerca das temáticas de gênero e sexualidade em suas perspectivas históricas. Portanto, o presente artigo apresentará o desenvolvimento, os resultados e as reflexões acerca da intervenção realizada.

O trabalho desenvolvido teve como objetivo geral compreender as construções sócio-históricas em torno dos conceitos de gênero e sexualidade, pensando principalmente na historicidade de identidades inconformes em relação às normas binárias, cisgêneras, heterossexuais, ocidentais e coloniais. As aulas realizadas contaram com a análise do caso de Xica Manicongo, reconhecida em 2010, pela Astra (Associação de Travestis do Rio de Janeiro), como a primeira travesti a viver no Brasil, ainda no período colonial, denunciada ao tribunal da Inquisição por sodomia em 1591 (Mott, 2024). Para isso, foram articuladas fontes históricas de natureza primária, manifestações culturais como o Carnaval e o desfile de escola de samba, considerando importantes reflexões contemporâneas sobre diversidade, memória e direitos sociais de grupos marginalizados.

Uma das motivações centrais para a escolha de tratar tal tema emergiu da análise da realidade social da escola e do perfil sociocultural de seu corpo discente. A instituição, situada em uma área periférica da cidade de Viçosa, caracteriza-se pela presença de estudantes com um perfil marcado por significativa diversidade, sobretudo no que concerne às dimensões raciais, de sexualidade e gênero. Percebia-se, entre os estudantes, a expressão de orientações sexuais distintas da heterossexualidade, bem como a vivência de identidades de gênero que tensionam expectativas normativas.

Por outro lado, também identificamos certo desconhecimento e falta de preparo de parte do quadro de funcionários da escola – principalmente entre

professores e gestores – especialmente no que tange à compreensão sobre identidade de gênero e orientação sexual, assim como os direitos sociais garantidos aos alunos e alunas no espaço da instituição e para além dela. Nesse sentido, por vezes, foram presenciadas situações em que alguns estudantes se queixaram de não terem seus direitos plenamente respeitados no ambiente escolar – como no caso de uso do nome social para alunos transgêneros – ou por terem sido alvo de manifestações de preconceito associadas à LGBTfobia. Com isso, percebemos que a instituição encontrava dificuldades em contornar os problemas de maneira efetiva.

Diante desse cenário, um projeto de intervenção pedagógica foi pensado com o objetivo de responder às demandas sociais identificadas na escola, evidenciando a necessidade de promover uma abordagem adequada sobre essas temáticas. Considerando, ainda, que essa realidade não se restringe ao contexto específico da instituição analisada, e que a identificação e o enfrentamento de diferentes formas de injustiça, preconceito e violência – orientados por princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, em consonância com o respeito aos Direitos Humanos – constituem diretrizes previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1], torna-se evidente a relevância de tratar sobre a abordagem dos temas em questão no ambiente escolar.

Entretanto, ainda se faz necessário refletir sobre a relevância do trabalho com essas temáticas em sala de aula para além do que está formalmente previsto na Base Nacional Comum Curricular, pois é perceptível o esvaziamento dos currículos referentes principalmente ao Ensino Médio, consequência direta da reforma educacional que implementou o "Novo Ensino Médio" desde o ano de 2022. Nesse contexto, os debates sobre gênero e sexualidade, que já ocupavam uma posição sensível no cotidiano escolar devido à intensa vigilância exercida por grupos conservadores, sofreram ainda maior retração nos programas, planos de ensino, currículos e materiais didáticos. Como enfatiza Marta Rovai (2024), no que se refere especificamente aos documentos oficiais para o ensino de História, a última versão da BNCC, publicada em 2017, abandonou qualquer tentativa formal de tirar da periferia e do espaço de exclusão os

[1] Tal orientação está prevista na Competência Específica 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular. Ver: BRASIL. [Ministério da Educação]. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

debates sobre gênero e sexualidade, especialmente em relação à história da comunidade LGBTQIAPN+. Além disso, Rovai destaca que prevaleceram, nos currículos e materiais didáticos, os interesses e valores eurocentrados e cisheteronormativos personificados nas figuras de homens brancos, heterossexuais e cisgêneros, com exceção de algumas referências à história das mulheres de forma universalizada e genérica, geralmente referentes às mulheres brancas e cisgêneras (Rovai, 2024, p. 42).

Nesse sentido, apresenta-se como problemática o fato de que, em função da não obrigatoriedade em tratar dessas temáticas na educação básica – uma vez que não se encontra prevista na legislação –, a abordagem desses temas se torna dependente do voluntarismo, da sensibilidade com essas questões sociais e o compromisso político e social (Valença, 2022, p. 80), atributos cuja relevância nem todos os educadores e educadoras reconhecem. No caso da proposta de intervenção pedagógica trazida para análise neste artigo, sua implementação resultou de um diagnóstico realizado pelo presente pesquisador no contexto da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, o qual foi posteriormente discutido coletivamente pela equipe do PIBID – História atuante no núcleo da referida escola. A partir disso, foram reconhecidas a pertinência e a necessidade de abordar o tema no ambiente escolar.

Ainda sobre a realidade da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, vale ressaltar que a ausência dos temas em torno de gênero e sexualidade na BNCC também se estende aos Planos de Curso do Currículo Referência do estado de Minas Gerais, que, para o contexto do Ensino Médio, prevê habilidades e competências genéricas ou que não incluem esses temas[2].

Em consequência da não obrigatoriedade sobre a abordagem desses temas no contexto escolar, delineia-se um cenário educacional marcado pelo silenciamento sistêmico de sujeitos e atores sociais dissidentes na narrativa

[2] Na competência 6 do Plano de Curso do Currículo Referência do estado de Minas Gerais, através do código EM13CHS601, que toca em assuntos relacionados a indivíduos, sociedade, cultura e ética, não está prevista a abordagem sobre nada relacionado aos temas de gênero e sexualidade: "Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país". Ver: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Plano de curso CRMG*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – 3º ano do Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

histórica escolar, o que contribui para a reprodução de espaços de marginalização no interior das escolas, dos currículos e nos próprios processos de construção do conhecimento. Neste lugar de marginalidade, faz-se necessário apontar que a população LGBTQIAPN+ tem se tornado um dos principais grupos deslocados para a periferia na realidade cotidiana e no ensino de História, periferia essa compreendida por Rovai como um lugar simbólico e material de segregação, apartação e escassez (Rovai, 2024, p. 43).

A partir do contexto analisado por Rovai e Valença, observa-se que o ensino de História raramente contempla ou desenvolve propostas didáticas que abordem gênero e sexualidade em perspectivas não hegemônicas, isto é, que ultrapassem os limites da masculinidade, da branquitude e da cisheterossexualidade. Assim, percebemos, como resultado, a sub-representação e o apagamento de corpos, trajetórias, sujeitos e epistemologias dissidentes aos padrões normativos de gênero, raça e sexualidade. Na realidade escolar, o ensino de História ainda demonstra relutância em apresentar o alargamento de perspectivas sobre as noções de gênero e sexualidade e seus diálogos com a realidade cotidiana dos estudantes, ignorando a contribuição de epistemologias críticas que tensionam a normatividade de corpos que as instituições de ensino e os currículos insistem em manter.

É igualmente necessário destacar a responsabilidade docente nesse processo de exclusão, já que, como observado por Rovai, muitos desses profissionais ainda adotam posturas conservadoras que se negam a admitir e a acolher a existências de sujeitos plurais no espaço escolar e como parte da História a ser ensinada (Rovai, 2024, p. 43). Nesse sentido, o silenciamento/apagamento de identidades contra-hegemônicas nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, principalmente no ensino de História, configura uma negação do direito à memória e à História dessas subjetividades (Valença, 2022, p. 28).

Assim, as narrativas escolares e as narrativas pensadas no ensino de História vêm se mantendo em acordo com as normas hegemônicas baseadas em perspectivas cisgêneras, heterossexuais, binárias, brancas, colonialistas e excludentes. O currículo, enquanto documento orientador da prática pedagógica, ainda necessita de revisão para que abandone esse parâmetro hegemônico e normativo que se pretende universal e supostamente neutro, e assim, deixe de reforçar uma ideia implícita de que desigualdades de gênero, sexualidade e raça são naturais (Rovai, 2024; Valença, 2022).

Compreendendo que a escola é um espaço privilegiado – mas não exclusivo – onde os sujeitos constroem suas identidades, sendo atravessada por discursos, símbolos e práticas que produzem diferenças e desigualdades sexuais e de gênero (Louro, 1997, p. 57) é urgente desconfiar do que é tomado como "natural". Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação são vistos como o lugar propício para a construção das diferenças de gênero, devendo ser postos em questão (Louro, 1997, p. 63). Nesta perspectiva, Louro enfatiza que a escola exerce uma "pedagogia da sexualidade" que é frequentemente sutil, discreta e contínua (Louro, 2000, p. 10).

Com base nesse diagnóstico, a proposta de intervenção aqui apresentada e analisada, como já mencionado, buscou refletir e problematizar questões de gênero, sexualidade e suas construções sócio-históricas através da análise do caso de Xica Manicongo. Para tanto, foram estabelecidos alguns objetivos específicos que orientaram a execução do projeto, entre os quais: 1- compreender gênero e sexualidade como categorias que passam por processos de construção sócio-histórica e não como algo natural e essencialmente biológico; 2- contextualizar historicamente o Brasil colonial e o funcionamento da Inquisição, com ênfase na criminalização da sodomia e nos mecanismos de controle das identidades dissidentes; 3- refletir sobre as categorias de gênero, sexo, sexualidade e suas diversidades; 4- discutir o papel das manifestações culturais populares, como o Carnaval e o samba-enredo enquanto ferramentas de resistência, reinterpretação histórica e valorização da diversidade de identidades.

Desenvolvimento do trabalho

O trabalho desenvolvido pode ser compreendido a partir de uma divisão em três momentos distintos. O primeiro consistiu na apresentação da história de Xica Manicongo aos estudantes, com o objetivo de introduzir conceitos relacionados às noções de gênero e sexualidade e à historicidade que as atravessa. Na segunda parte[5] da intervenção pedagógica foi preparado um momento introdutório dedicado à discussão de termos e conceitos relacionados às noções de gênero e sexo, com vistas a promover a compreensão efetiva da dimensão social, histórica e construtiva das categorias "homem", "mulher", "masculino" e "feminino", bem como das identidades que ultrapassam os limites binários tradicionalmente atribuídos a tais categorias. Em seguida, foi retomada a análise do caso de Xica Manicongo, utilizando como recursos pedagógicos a análise

de fontes primárias – o documento de denúncia de Xica ao Tribunal da Inquisição (Mott, 1992, p.181) – e do samba enredo da escola de Samba Paraíso do Tuiuti, intitulado "Quem tem medo de Xica Manicongo?"[3].

Por fim, a terceira parte da intervenção consistiu no fechamento do trabalho por meio de uma atividade prática que valorizasse a autonomia dos estudantes e permitisse identificar de que modo as discussões repercutiram na turma. Para isso, foi realizado um estudo dirigido que fomentou um debate coletivo, retomando e aprofundando as reflexões desenvolvidas desde a primeira parte desta intervenção. Esse processo conduziu os estudantes para a elaboração de um produto final: a produção coletiva de uma cartilha educativa sobre os temas de gênero e sexualidade.

Primeira parte: abrindo alas para Xica Manicongo

Na primeira parte da intervenção, dedicada à apresentação da história de Xica Manicongo aos estudantes, foram realizadas duas aulas com duração de cinquenta minutos cada. A primeira aula foi iniciada com a reprodução do samba-enredo apresentado pela Estação Primeira da Mangueira no Carnaval de 2019, intitulado *"Histórias para ninar gente grande"*. A escolha pela utilização de tal recurso didático se deu pelo grande potencial pedagógico dos sambas-enredo no ambiente escolar, especialmente no ensino de História, considerando que essa manifestação cultural e artística pode atuar como um recurso didático prazeroso e descontraído. Além disso, em concordância com a análise de Mariana Pinheiro de Sousa, compreendemos que o ambiente escolar não se configura apenas como espaço de reprodução do conhecimento formal, mas também como um espaço essencial para a construção e desconstrução dos discursos (Sousa, 2022, p. 40).

Nesse sentido, o samba-enredo representa uma abordagem metodológica plausível de ser adotada no âmbito escolar por sua capacidade de proporcionar novas análises e reflexões no ensino de História, desconstruindo narrativas e versões que foram cristalizadas socialmente e academicamente. Dessa

[3] Para a construção da proposta de intervenção, também utilizamos o caderno abre-alas da escola de samba Paraíso do Tuiuti para alcançar mais detalhes sobre a construção do enredo. Ver: G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti. Quem tem Medo de Xica Manigongo? In: *ABRE-ALAS / TERÇA-FEIRA. [S.l.: s.n.]*, 2025. Disponível em: https://liesa.org.br/downloads/carnaval/Terca.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

forma, as composições auxiliam nessa atividade de repensar os fatos históricos repassados por uma história que se apresenta como oficial, observando como a contextualização das temáticas é fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 2022, p. 100).

Os diferentes temas abordados por essas composições reforçam a importância da revisão de determinadas narrativas oficiais e a consideração de outras perspectivas. A partir disso, a letra e o vídeo do desfile realizado pela Estação Primeira da Mangueira em 2019 foram utilizados como exemplo da forma pela qual o carnaval e o desfile das escolas de samba se relacionam com a construção e a revisão de narrativas históricas, visto que a proposta do samba-enredo se apresentou como o questionamento de uma narrativa histórica que se pretende oficial e que glorifica determinados personagens, desconsiderando outros sujeitos que construíram a história do Brasil. Entre esses sujeitos, destacam-se as mulheres, os negros, indígenas e pobres, ou, nas palavras do samba, "os heróis de barracões":

> "Histórias para ninar gente grande"
> (Estação Primeira de Mangueira, 2019)
> Autoria: Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira , Tomaz e Miranda
>
> Mangueira, tira a poeira dos porões
> Ô, abre alas pros teus *heróis de barracões*
> Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
> São verde e rosa, as multidões
> Mangueira, tira a poeira dos porões
> Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
> Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
> São verde e rosa, as multidões
> Brasil, meu nego
> Deixa eu te contar
> A história que a história não conta
> O avesso do mesmo lugar
> Na luta é que a gente se encontra Brasil, meu dengo
> A Mangueira chegou
> Com versos que o livro apagou
> Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
> Tem sangue retinto pisado
> Atrás do herói emoldurado
> Mulheres, tamoios, mulatos
> Eu quero um país que não está no retrato Brasil, o teu nome é Dandara
> E a tua cara é de cariri

Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês[4]

A partir da escuta do samba-enredo, foram direcionadas algumas perguntas aos estudantes com o objetivo de identificar suas percepções acerca dos questionamentos apresentados na letra do samba da Mangueira. Os estudantes mostraram compreender que se tratava de um questionamento à visibilidade concedida aos chamados "grandes heróis" da história do Brasil, como a princesa Isabel, e reconheceram figuras contemporâneas mencionadas na composição, como Marielle Franco. Foram ressaltados trechos como "*A história que a história não conta*", "*Com versos que o livro apagou*" e "*Tem sangue retinto pisado Atrás do herói emoldurado*" para exemplificar a crítica realizada pelo samba-enredo, que se pauta através da contestação de narrativas oficiais que por muito tempo desconsideram a participação de determinados grupos sociais na História do Brasil, e que essas narrativas vêm passando por reavaliações.

Com base nessa análise inicial, a discussão foi orientada no sentido de compreender o papel desempenhado pelas escolas de samba – especialmente por meio dos sambas-enredos apresentados anualmente na avenida – no questionamento e revisão das narrativas históricas hegemônicas e na denúncia de desigualdades raciais, econômicas e de gênero. Desse modo, buscou-se evidenciar como tais manifestações culturais atuam como veículos de resistência, reivindicação à memória e denúncia.

Essa abordagem foi inspirada na ideia apresentada por Luiz Rufino, de uma educação que se faz como descolonização, e que passa essencialmente pela emergência de desaprender o cânone, sendo uma desaprendizagem que não prevê a negação de determinadas presenças e saberes, mas prevê o destronamento de sujeitos e visões de mundo hegemônicos (Rufino, 2021, p. 19). O autor compreende a memória e a ancestralidade como fundamentos políticos e práticas de saber que constituem a motricidade para uma educação que transgrida os limites do cânone, que se dá como o resultado de uma métrica

4 Grifos nossos.

que ressalta o poderio do homem branco, macho, hetero patriarcal, judaico-cristão, europeu e capitalista (Rufino, 2021, p. 20). Nessa perspectiva, uma prática educativa comprometida com a descolonização e a contestação de cosmologias hegemônicas implica considerar as diversas vozes e promover a visibilidade de sujeitos que antes eram invisibilizados, como enfatizado por Luana Tolentino (2021).

A percepção de Rufino sobre a descolonização como processo de luta e libertação da dominação de modos de existir, conceber e praticar o mundo, e a maneira como essa se dá como uma contínua batalha do colonizado em firmar sua presença no tempo/espaço, forçando deslocamentos na ordem vigente, contribuiu para a intervenção pedagógica na medida em que propõe uma transgressão do que é imposto, em uma ação que contraria as dimensões de poder e inscreve outras possibilidades de mundo através do alargamento das experiências (Rufino, 2021, p. 42).

Com isso, após a reflexão sobre o samba-enredo da Mangueira, foi reproduzido para a turma um vídeo de apresentação do samba-enredo "Quem tem medo de Xica Manicongo?", levado à competição carioca pela Escola de Samba Paraíso do Tuiuti em 2025:

"Quem tem medo de Xica Manicongo"
(Paraíso do Tuiuti, 2025)
Autoria: Cláudio Russo / Gustavo Clarão

A cada 34 horas
Há um assassinato de pessoa LGBTQIAPN+
Colocando o Brasil como número 1 neste tipo de morte violenta
Por isso, trazer luz à história de Xica Manicongo é fundamental
O Paraíso do Tuiuti é Xica
Todas somos Xica Xica vive na fumaça
Vim da África Mãe, ê-ô
Mas se a vida é vã, ê-ô, mumunha *Kimbanda me fiz*, nganga é raiz
Eu pego o touro na unha
Ê pajubá
Acuendar sem xoxar pra fazer fuzuê
É mojubá
Põe marafo, fubá e dendê
Ê pajubá
Acuendar sem xoxar pra fazer fuzuê
É mojubá
Põe marafo, fubá e dendê
Só não venha me julgar, ô-ô

Pela boca que eu beijo
Pela cor da minha blusa
E a fé que eu professar
Não venha me julgar
Eu conheço o meu desejo
Este dedo que acusa
Não vai me fazer parar
Faz tempo que eu digo não
Ao velho discurso cristão, sou Manicongo
Há duas cabeças em um coração
São tantas e uma só, eu sou a transição
Carrego dois mundos no ombro
Vim da África Mãe, ê-ô
Mas se a vida é vã, ê-ô, mumunha
Kimbanda me fiz, nganga é raiz
Eu pego o touro na unha
Vim da África Mãe, ê-ô
Mas se a vida é vã, ê-ô, mumunha
Kimbanda me fiz, nganga é raiz
Eu pego o touro na unha
(Eu sou) *a bicha*, invertida e vulgar
A voz que calou o *cis tema*
A bruxa do conservador
O prazer e a dor
Fui pombogirar na jurema
Chama a Navalha, a da Praia e a Padilha
As perseguidas na parada popular
E a Mavambo reza na mesma cartilha
Pra quem tem medo, o meu povo vai gritar
Eu, travesti
Estou no cruzo da esquina
Pra enfrentar a chacina
Que assim se faça
Meu Tuiuti
Que o Brasil da terra plana
Tenha consciência humana, *Xica vive na fumaça*[5]

Por se tratar de um samba-enredo cuja composição utiliza uma linguagem específica – o *pajubá*[6] – tornou-se necessário auxiliar os estudantes na

[5] Grifos nossos.

[6] O Pajubá, ou bajubá, é caracterizado como uma performance linguística e um dialeto popular, que consiste em uma fusão de termos da língua iorubá e do português. Sua origem se encontra nas casas e terreiros de religiões afro-brasileiras, como o candomblé, mas foi

interpretação da letra e da narrativa nela presente. Diante do fato de que a maioria dos estudantes desconhecia a história de Xica Manicongo e manifestava diversas dúvidas em relação aos termos presentes no samba-enredo, procedeu-se um momento expositivo destinado à apresentação da trajetória de Xica Manicongo[7] e à explicação de alguns conceitos e termos do pajubá fundamentais para a compreensão adequada da letra e do contexto histórico-cultural que localiza Xica.

Xica Manicongo nem sempre foi registrada pela historiografia com esse nome, sendo frequentemente identificada como Francisco Manicongo, denominação encontrada nos arquivos de denúncia à Inquisição analisados pelo historiador Luiz Mott. Segundo Mott, Xica Manicongo era uma feiticeira oriunda do Reino do Congo, atual Angola, identificada como "*quimbanda*", termo utilizado para designar um dos mais destacados sacerdotes das religiões nativas (Mott, 2011, p. 2).

Já em território colonial, após ter sido trazida do Reino do Congo para ser escravizada em Salvador, Xica Manicongo foi denunciada ao Tribunal da Inquisição em 1591, durante a primeira Visitação do Santo Ofício à Bahia. A acusação se baseava no "pecado de sodomia" – entendido naquele período como a prática homossexual, segundo Mott. Mas o caso de Xica ultrapassa a dimensão da prática sexual, já que também foi denunciada por utilizar vestimentas à moda *quimbanda*, associada a uma performance feminina. Sendo assim, a escravizada teria sido denunciada por não se vestir e se comportar como homem, e por fingir ser uma mulher, aos olhos das autoridades coloniais.

Entretanto, há algum tempo a história de Xica, que foi identificada com a de um homem homossexual por Luiz Mott, vem sendo reavaliada por movimentos sociais e pesquisadoras transfeministas[8] que consideram a categoria

modificado e utilizado como linguagem de resistência e camuflagem pelas travestis durante a ditadura militar para se protegerem da transfobia e da violência policial, promovidas durante a conhecida "Operação Tarântula". Ver: NUNES, Edivaldo Alves. *A Linguagem Pajubá*: identidades e formas de (re)existência. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

[7] O termo *Manicongo* pode ser traduzido usualmente como "senhor do Congo", título utilizado por governantes do antigo reino do Congo e demais autoridades governativas da região dos bakongos e algumas áreas dos povos ovimbundus.

[8] O Transfeminismo é definido como uma corrente teórica, epistêmica e política que busca a transformação dos feminismos a partir da perspectiva de libertação de todas as mulheres. O transfeminismo estabelece em um diálogo de corpos dissidentes da

da homossexualidade insuficiente para explicar sua história, sua identidade e as razões que motivaram sua perseguição pelo Santo Ofício[9]. Nesse contexto, o trabalho de Jaqueline Gomes de Jesus (2019) se destaca por, a partir de uma discussão acadêmica, reivindicar e afirmar uma identidade travesti para Xica Manicongo. Em sua análise, Jesus demonstra como ocorreu o uso e a ressignificação da figura de Xica por pesquisadores, movimentos sociais e artísticos contemporâneos que reconhecem a feiticeira como alguém que rejeitou a imposição do gênero masculino e assumiu uma identidade feminina (Jesus, 2019).

A revisão proposta por Jesus, bem como as interpretações elaboradas por movimentos trans e produções artísticas, possui importância significativa para tensionar e contestar perspectivas cisheteronormativas, ocidentais e coloniais que atravessam não apenas os currículos escolares, mas também a própria escrita da História e o debate historiográfico. Diante disso, torna-se fundamental que historiadoras e historiadores se atentem para as limitações impostas pelo uso de determinadas categorias e referenciais teóricos tradicionais que não são capazes de explicar ou alcançar a subjetividade de determinados contextos, sujeitos e trajetórias.

É necessário reconhecer, igualmente, que o conceito contemporâneo de travestilidade, próprio da América Latina, não encontrava aplicação no Brasil colonial e também no Reino do Congo. Entretanto, possuir essa consciência enquanto historiadoras, historiadores e professores de História não deve ser um impeditivo para o exercício historiográfico de ultrapassar perspectivas consolidadas, mas insuficientes, para compreender experiências que escapam às normas ocidentais, cristãs, binárias e cisheteronormativas. Xica Manicongo construiu sua identidade a partir da *quimbanda*, do Reino do Congo, onde as categorias de homem e mulher, masculino e feminino não se organizavam segundo

cisheteronormatividade com os feminismos, exigindo o reconhecimento das performances e experiências de mulheres trans e travestis como contribuições essenciais às lutas políticas do movimento feminista. Ver: NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

[9] De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus, foi Majorie Marchi, militante travesti negra que presidiu a ASTRA Rio (Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro), a responsável pela identificação de Xica Manicongo como travesti, bem como pela atribuição do nome feminino à essa figura. Ver: JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Cibercultura*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 250–260, 2019.

os moldes impostos pelo cristianismo europeu que, posteriormente, quase a condenou.

A trajetória de Xica Manicongo, portanto, está para além do que a cisgeneridade, o binarismo, a branquitude, o ocidente, o colonialismo e o cristianismo são capazes de explicar. Assim, as contribuições dos movimentos sociais e das intelectuais transfeministas oferecem caminhos interpretativos fundamentais para alcançar a subjetividade dessa história, propondo pensar Xica a partir da travestilidade, da contradição e daquilo que excede o binarismo e o essencialismo biológico.

Para além do impacto na produção de conhecimento histórico, a ampliação das categorias analíticas para compreender a existência de corpos dissidentes em diferentes tempos e espaços reforça, no presente, a possibilidade de construção de consciência histórica entre sujeitos marginalizados, como a população LGBTQIAPN+. A visibilização dessas identidades, por exemplo, através de figuras históricas como Xica Manicongo, pode sedimentar sentimentos de pertencimento cultural e fortalecer tal consciência (Valença, 2022, p. 35). Em outras palavras, reconhecer Xica Manicongo como uma travesti é permitir que um grupo historicamente sub-representado nos espaços sociais, políticos e científicos possam se ver na História, como lembra Jesus:

> À guisa de consideração final, reitera-se o atestado em Jesus (2014a), com relação à construção de memórias coletivas, e se aponta a apropriação e ressignificação da personagem histórica Xica Manicongo, particularmente no século XXI, como um momento de inflexão da consciência da população trans com relação a sua história, e não apenas como um mero registro formal de uma existência determinada. Tal reconstrução histórica participa, de maneira relevante, da construção de outras perspectivas sobre a multiplicidade de experiências relacionadas à vivência de uma identidade de gênero trans, a partir do protagonismo do próprio grupo social, que apreende seu passado, questiona o presente e constrói o próprio futuro (Jesus, 2019, p. 259).

A partir desta perspectiva, Xica Manicongo foi apresentada aos estudantes da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, mediante a introdução e a problematização das categorias de travestilidade, transgeneridade e das distinções entre gênero e sexo – conceitos que, ao contrário do que propõe o essencialismo biológico, não estão dados *a priori* nem constituem verdades naturais. Nesse processo, foi discutido como a História permite compreender que definições frequentemente tomadas como absolutas no tempo presente resultam de

construções sociais e históricas, sujeitas a transformações ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais.

Nesse sentido, alguns questionamentos foram mobilizados para reflexão e direcionados aos estudantes: é possível que tenham existido travestis e mulheres trans em outras épocas na história, por exemplo? Embora nem sempre nomeadas a partir das categorias contemporâneas, tais experiências existiram – ainda que com outras denominações e referenciais simbólicos – e guardam proximidade com vivências conhecidas hoje.

Retomando o trabalho desenvolvido pela escola de samba Paraíso do Tuiuti ao incorporar a história de Xica Manicongo em seu desfile na Marquês de Sapucaí, foi buscado refletir com os estudantes sobre os significados e impactos dessa escolha. Foi discutida a relevância de levar ao público de um evento de grande projeção cultural, e profundamente articulado com a comunidade periférica carioca, uma narrativa historicamente silenciada e que possibilitou o posto de protagonismo no desfile às pessoas relegadas à marginalidade. Enfatizou-se que o samba-enredo opera simultaneamente como uma reivindicação por consciência histórica e como uma denúncia das violências direcionadas às pessoas trans e LGBTQIAPN+, especialmente mulheres trans e travestis.

O historiador Luiz Antonio Simas, estudioso do carnaval, das escolas de samba do Rio de Janeiro e das religiões afro-brasileiras, relata que o carnaval o educou mais do que os colégios que frequentou, e que foi escutando samba-enredo que ele ouviu sobre a Guerra de Canudos, literatura de cordel, lendas do Maranhão e personagens históricos como Teresa de Benguela e o Quilombo do Quariterê (Simas, 2019, p. 70). Com essa afirmação, Simas demonstra novamente a potencialidade dos desfiles das escolas de samba e de seus sambas-enredos ao levar para o grande público e para a grande mídia debates e narrativas históricas que são apagadas de uma história que se pretende universal e que por vezes rouba a cena nos livros didáticos da disciplina de História. Simas chama a atenção para a capacidade que os sambas-enredos têm de dar visibilidade às narrativas relegadas ao esquecimento, principalmente às que dizem respeito à ancestralidade de grupos historicamente marginalizados.

A partir desta perspectiva, enfatizamos o caráter educativo do samba-enredo da Paraíso do Tuiuti na medida em que a letra sobre Xica Manicongo levou para a Sapucaí e para a TV aberta uma narrativa esquecida que talvez demore muitos anos para compor os materiais e livros didáticos das disciplinas de História, mas que possibilitou que tal narrativa fosse abordada em sala de

aula de uma forma inovadora. Além disso, o trabalho empreendido pela comunidade da escola de samba Paraíso do Tuiuti se destaca também por reconhecer a importância e relevância dos debates e estudos promovidos pela comunidade LGBTQIAPN+ e, mais especificamente, a comunidade de pessoas trans, responsáveis pela ressignificação da memória de Xica Manicongo.

A partir desta compreensão, foram debatidas com os estudantes do ensino médio as múltiplas manifestações da transfobia e a forma como o samba-enredo estabelece uma analogia entre a perseguição sofrida por Xica Manicongo – denunciada à inquisição por "portar-se como mulher" ou como uma *quimbanda* – e as violências contemporâneas que ainda condenam pessoas trans à marginalidade, às esquinas de prostituição e à morte, frequentemente justificadas por discursos religiosos extremistas.

Segunda parte: gênero, sexo e historicidade em novas perspectivas

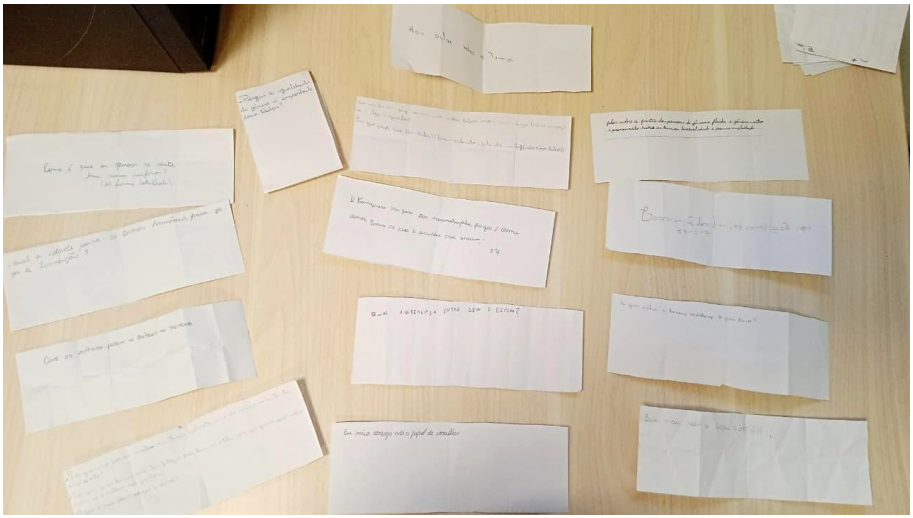
Antes de retomar as discussões realizadas anteriormente, foi proposta uma dinâmica de perguntas anônimas. Nesta dinâmica, foi solicitado aos estudantes que escrevessem, de forma anônima, suas dúvidas e curiosidades sobre os temas de gênero e sexualidade, ou mesmo quais discussões eles teriam interesse que fossem realizadas a partir desse recorte temático. Essa dinâmica foi proposta por considerar que o ensino tradicional de gênero e sexualidade, ao esperar respostas estáveis e promover uma hipervalorização de avaliações, impossibilita uma compreensão genuína sobre as temáticas em questão, sufocando a curiosidade dos estudantes, que geralmente existem, mas encontram dificuldades em serem expressas.

Além disso, inspirada na prática docente da educadora e historiadora Luana Tolentino, bem como na perspectiva freireana, a segunda parte desta intervenção valorizou a construção de um espaço participativo, onde o conhecimento fosse alcançado a partir do encontro, da curiosidade e do afeto (Tolentino, 2021). Nesse sentido, entendemos que ensinar e aprender exige curiosidade, e que o exercício da curiosidade tem a capacidade de torná-la mais crítica e mais metodicamente "perseguidora" do conhecimento, compreendendo que a pedra fundamental de uma aula dinâmica é a curiosidade (Freire, 1996, p. 34).

Com a dinâmica, os estudantes demonstraram grande interesse por aprofundar discussões em torno principalmente dos temas relacionados à

identidade de gênero e suas diversidades. Com isso, as perguntas colocadas pelos estudantes foram os fios condutores da segunda parte da intervenção, que procurou responder aos questionamentos realizados. Os estudantes fizeram perguntas sobre as definições de termos como "boyceta", "não-binário", "gênero fluido", perguntas sobre o processo de transição de gênero, disforia de gênero, criminalização da homofobia, igualdade de gênero, direitos sociais, processo de hormonização, questões relacionadas aos estigmas e preconceitos sobre a bissexualidade e pansexualidade, além das diferenças entre as categorias de sexo e gênero. Diante disso, a metodologia adotada na sequência da intervenção ocorreu através da participação ativa dos estudantes, buscando não reproduzir o modelo de educação bancária em que se estabelece a superposição dos saberes do educador sobre os saberes dos estudantes (Freire, 1987).

Figura 1 – Perguntas anônimas realizadas pelos estudantes



Fonte: Fotografia de autoria própria (2015).

Para iniciar a aula, foi escrito no quadro de giz da sala: "Gênero = sexo"? E antes que os estudantes respondessem, foi proposta uma questão: "O que é gênero?" Os alunos se empenharam em formular respostas mais complexas como "é a maneira como uma pessoa se autoidentifica". Em seguida, novas perguntas foram apresentadas: "O que é ser homem?" e "O que é ser mulher?". Nesse momento, os estudantes mobilizaram características que julgavam definir tais categorias, como os órgãos genitais.

Para contestar as respostas dadas pelos estudantes, foi introduzido outro questionamento: "Se os órgãos genitais definem quem é homem ou mulher, o que acontece quando um homem perde seu órgão genital? Ele automaticamente deixa de ser homem?". A turma negou essa possibilidade, demonstrando reconhecer, ainda que intuitivamente, que a afirmação anterior era problemática e incompleta. Nessa discussão, abordamos outros exemplos e afirmações que geralmente são mobilizadas para definir as categorias de gênero e sexo a partir de uma suposta discussão científica, nas quais as categorias de sexo e gênero são entendidas a partir de atributos biológicos como cromossomos, composição corporal ou presença de determinados hormônios. Nesse ponto, foi introduzido na discussão o exemplo de pessoas intersexo, que apresentam variações biológicas que escapam ao modelo binário "XX = fêmea biológica" e "XY = macho biológico", e que em alguns casos, essas variações se tornam incerta, para a sociedade e para a própria medicina, a definição inicial do sexo, revelando seu caráter socialmente orientado.

Assim, trabalhando com exemplos de pessoas cuja constituição biológica do corpo pode não ocorrer de maneira coerente como se espera (testosterona + pênis + cromossomos xy = macho = homem; estrogênio + útero + cromossomos xx = fêmea = mulher), como é o caso das pessoas intersexo, discutimos o fato de que existe algo para além da biologia que define gênero, sexo, masculinidades, feminilidades e as próprias categorias "homem" e "mulher". A partir daí, voltamo-nos à compreensão das dimensões construtivas, sociais e históricas dessas definições.

Para isso, comparamos diferentes contextos históricos, evidenciando que tais categorias passaram por transformações significativas ao longo do tempo. Dessa forma, foram utilizados exemplos de homens da corte francesa, como o rei Luís XVI, que faziam uso de perucas, pó de arroz e meias-calças, elementos associados à masculinidade, ao poder e status social. A partir disso, voltamos aos questionamentos: "Ser homem na França em 1700 ou em outros contextos históricos é o mesmo que ser homem no Brasil em 2025?"

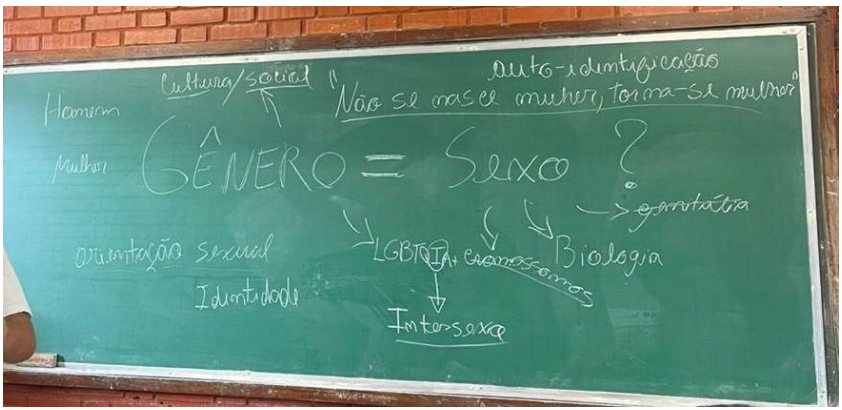
Com base na compreensão de que símbolos e definições de masculinidade e feminilidade variam historicamente, a discussão foi deslocada para além do binarismo homem/mulher. Assim, apresentamos exemplos de povos e contextos em que existiam identidades que transitavam entre expressões masculinas e femininas, ou, a identificação com um terceiro gênero, que não seria nem homem e nem mulher. Trabalhamos com o exemplo de comunidades nativo-americanas que se caracterizavam como matriarcais, reconheciam

positivamente tanto a homossexualidade como o "terceiro" gênero, e entendiam o gênero em termos igualitários, da mesma forma que não era entendido fundamentalmente em termos biológicos, a exemplo dos apaches, navajos e yumas (Lugones, 2020, p. 63).

A partir de uma extensa discussão, foi apresentada a célebre formulação de Simone de Beauvoir – "Não se nasce mulher, torna-se mulher" (Beauvoir, 1967, p. 9) – para discutir com a turma a ideia de que o gênero é um processo de socialização, no qual aprendemos desde a infância o que significa "ser homem" e "ser mulher". Assim, a partir das formulações de Judith Butler (2022), foi enfatizado que não é o "ser" (essência) que define o gênero e a identidade, mas o "fazer" (matéria/prática), sendo que a principal característica definidora do conceito de gênero é a performatividade, conceituada por Butler. Isso porque, segundo a autora, nós performamos masculinidade ou/e feminilidade repetidamente e cotidianamente por meio de práticas sociais, corporais e, muitas vezes, médicas. Sendo assim, buscamos compreender, junto aos estudantes, que a performatividade de gênero é social, comportamental, estética e também médica (Butler, 2022). Refletimos sobre como essas práticas de afirmação de gênero revelam que gênero e sexo são moldáveis conforme a autoidentificação e os valores sociais, culturais e históricos.

Assim, retomamos a questão inicial escrita no quadro e concluímos que as noções de sexo e gênero estão profundamente imbricadas e podem ser compreendidas como equivalentes em sua natureza socialmente construída devido a existência de papéis sociais que caracterizam a performatividade de gênero/sexo: "Menina veste rosa e menino veste azul".

Figura 2 – Quadro com as colocações dos estudantes



Fonte: Fotografia de autoria própria (2025).

Portanto, foi discutido como "pertencer" a determinado sexo prevê uma determinada conduta e performatividade que é definida socialmente, culturalmente e historicamente, assim como o que caracterizava o sexo masculino na Europa em 1500 não é o mesmo que caracteriza o sexo masculino no Brasil em 2025, e que, sendo assim, o sexo é tão construído socialmente quanto o gênero, e que não necessariamente sexo está para a natureza enquanto gênero está para a cultura. A partir dessa compreensão, foi demonstrado à turma que a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais identificadas na atualidade não é exclusiva da contemporaneidade: existiu ao longo de toda a história da humanidade.

A partir disso, foi conduzido um debate sobre as desigualdades, discriminações e violências produzidas a partir das diferenças de gênero e sexualidade. Foram discutidas as especificidades de violências como machismo, misoginia, transfobia e LGBTfobia, enfatizando que todas têm como motivação a existência de identidades construídas histórica e socialmente e instituídas como inferiores, desviantes ou ilegítimas perante as normas hegemônicas. Foi explicado como, por meio da imposição de papéis de gênero e da consequente subjugação, homens brancos cisgêneros e heterossexuais se afirmaram historicamente em posição de dominação, e como desse processo emergem discriminações e violências contra pessoas trans e LGBTQIAPN+, e, principalmente, pessoas negras.

Com isso, enfatizamos aqui que a abordagem foi pensada a partir das análises de Louro, que aponta para a existência de um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros (masculino-feminino, razão-sentimento, público-privado) que concebe homem e mulher em uma lógica de dominação-submissão, e ignora ou nega sujeitos que não se enquadram nessas dicotomias essencialistas (Louro, 1997, p. 31). Para além dessa limitação que muitas vezes permeia as discussões de gênero nos mais diversos espaços, de acordo com Louro, gênero e sexualidade são categorias frequentemente restritas ao campo da Educação Sexual, configurando como uma área é marcada por polêmicas e receios, e que geralmente busca refúgio em um essencialismo biológico ou "científico", que busca evitar a dimensão social e cultural dessas definições (Louro, 1997, p. 133).

É diante desse diagnóstico que a abordagem realizada na intervenção se apresenta relevante para os estudos de gênero, inclusive no contexto escolar, pois buscamos romper com narrativas hegemônicas e essencialistas através do que a professora transfeminista Letícia Nascimento chamou de "carnavalizar

as fronteiras entre o biológico e o cultural (Nascimento, 2021, p. 47). Isso indica que não só buscou-se demonstrar a fragilidade dos essencialismos e binarismos que permeiam as perspectivas hegemônicas sobre gênero e sexualidade, mas utilizou-se do carnaval e suas pedagogias como instrumentos para o alcance de tal compreensão.

Sendo assim, analisamos com a turma alguns casos recentes de violência de gênero e sexualidade, articulando-os ao fato de que, assim como gênero e sexualidade são categorias historicizáveis, as formas de perseguição associadas a elas também o são. Essa abordagem constituiu uma preparação para retomar a análise do caso de Xica Manicongo, que serviu como fio condutor entre os debates teóricos e a dimensão histórica da intervenção. Assim, foi apresentada uma breve exposição sobre o contexto da Bahia colonial e sobre o funcionamento do Santo Ofício no Brasil, destacando a criminalização da sodomia e o modo como identidades dissidentes eram vigiadas e punidas pela Igreja Católica.

Em seguida, iniciamos a análise do caso de Xica Manicongo, apresentando aos estudantes o registro de sua denúncia ao Santo Ofício e destacando como os documentos inquisitoriais descrevem sua trajetória, sua performance de gênero e a reação negativa dos denunciantes europeus diante dessas expressões identitárias:

> Escravo de Antônio Pires, sapateiro, morador abaixo da Misericórdia de Salvador. Denunciou Matias Moreira, cristão-velho de Lisboa que Francisco Manicongo "tem fama entre os negros desta cidade que é somítigo e depois de ouvir esta fama, *viu ele com um pano cingido, assim como na sua terra do Congo trazem os somítigos*. Mais disse que ele denunciante sabe que em Angola e Congo, nas quais terras tem andado muito tempo e tem muita experiência delas, é costume entre os negros gentios trazerem um pano cingido com as pontas por diante que lhe fica fazendo uma abertura diante, *os negros somítigos que no pecado nefando servem de mulheres pacientes, aos quais chamam na língua de Angola e Congo quimbanda*, que quer dizer somítigos pacientes".
>
> E tendo o lisboeta visto ao cativo Manicongo trazer a veste dos quimbandas "logo o repreendeu disso e o dito Francisco lhe respondeu que ele não usasse de tal *e o repreendeu também porque não trazia o vestido de homem que lhe dava seu senhor*, dizendo-lhe que em ele não querer trazer o vestido de homem mostrava ser somítigo pois também trazia o dito pano do dito modo. E depois o tornou ainda duas ou 3 vezes a ver nesta cidade com o dito pano cingido e o tornou a responder.
>
> O pobre sapateiro congolês incorria, pelo seu proceder, em dois graves pecados punidos pelo Direito Canônico: crime de sodomia e *crime de "fingir ser de diferente estado e condição": "o homem que se vestir em traje de mulher* pagará

> 100 cruzados e será degredado para fora do Arcebispado da Bahia arbitrariamente, conforme o escândalo que der e efeitos que resultarem" (Mott, 1992, p. 181-182).[10]

A partir da leitura coletiva da fonte, foram discutidos com os estudantes os trechos que faziam referência à performance de gênero de Xica, a definição de *quimbanda* e a descrição dos motivos pelos quais foi denunciada ao Santo Ofício. A explicação procurou abranger as características que carregavam as pessoas identificadas como *quimbanda*, e estabelecer uma relação com o conceito de travestilidade. Nesse sentido, foi explicado que a travestilidade, como definição, não encontrava aplicação ao contexto vivido por Xica Manicongo; entretanto, poderia ser utilizada como uma categoria de análise para compreender a *quimbanda* e, portanto, compreender Xica. Foi analisada a maneira como a Igreja Católica identificava sexualidades e identidades dissidentes na colônia e como, a partir disso, promovia a punição. Foi analisado o trecho do direito canônico lembrado por Mott, que previa a criminalização e punição de "homens que se vestissem com trajes de mulher", enfatizando que tal julgamento era promovido a partir dos parâmetros culturais católicos e europeus e que, a partir disso, se construía um estigma e a marginalização de corpos dissidentes às normas de gênero coloniais.

Com isso, procurou-se estabelecer uma conexão entre a análise da fonte com os exemplos trazidos anteriormente, sobre a diversidade de identidades e performances de gênero presentes nas sociedades indígenas da América, bem como as sociedades africanas, onde existiam as *quimbandas*. Dessa forma, foi trabalhado com os estudantes a ideia de "colonialidade de gênero", buscando enfatizar que, da mesma forma que o processo de colonização impôs uma cultura e uma visão de mundo eurocêntrica, demonizando e marginalizando africanos, afrodescendentes, indígenas, suas religiões e cosmologias, o colonialismo também impôs normas de gênero e sexualidade à essas sociedades, controlando e punindo os corpos. Dessa forma, enfatizou-se que a sociedade europeia teria promovido não somente a colonização das mentes, mas também dos corpos, definindo as noções de sujeito e ser humano.

Para aprofundar a compreensão acerca das formas pelas quais a história de Xica Manicongo vem sendo revisitada e reinterpretada, foi retomado o debate sobre o papel do carnaval e dos desfiles das escolas de samba como

[10] Grifos nossos.

espaços privilegiados de ressignificação cultural, de contestação histórica e das formas de exercício de poder na sociedade. Para isso, o samba-enredo da escola de samba Paraíso do Tuiuti, "Quem tem medo de Xica Manicongo", foi analisado buscando compreendê-lo como um movimento de reivindicação por reconhecimento de identidade e direitos sociais, mostrando como a arte carnavalesca contribui para a construção de novas narrativas históricas em diálogo com as demandas do tempo presente e do público.

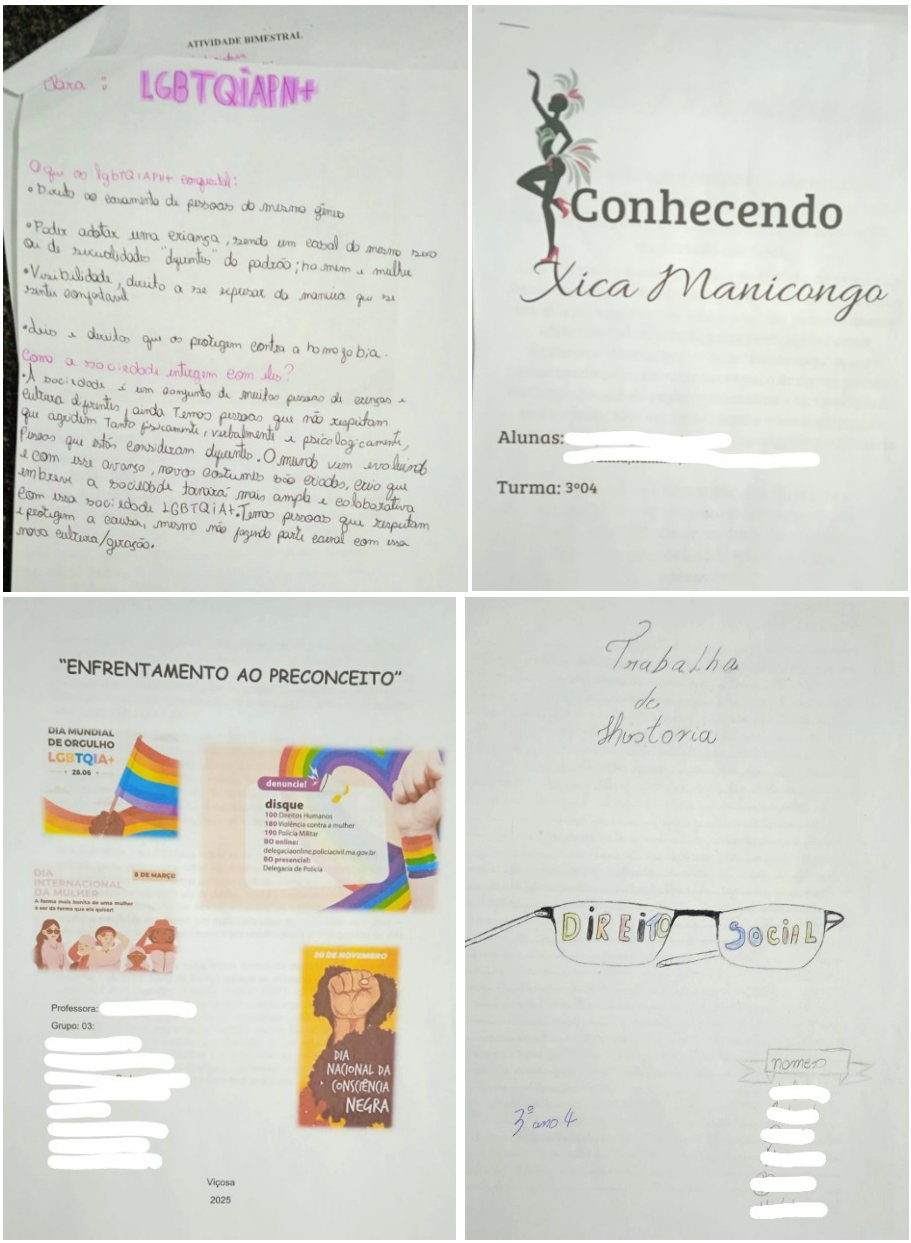
Para a análise e compreensão do samba-enredo, foi realizado um estudo dirigido com algumas questões direcionadas aos estudantes, relacionadas aos temas que são tratados no samba-enredo.

Neste momento, vários estudantes se mostraram empolgados e engajados com a discussão sobre o samba-enredo, revelando interesse tanto pela história de Xica Manicongo como pela possibilidade de falar sobre a diversidade de identidades de gênero e a necessidade de enfrentamento às violências contra grupos oprimidos. Esse debate conduziu a intervenção para um momento final de reflexão coletiva sobre o direito à memória, o reconhecimento histórico de identidades de gênero e sexuais diversas e a importância de trazer figuras como Xica Manicongo para o debate histórico.

Terceira parte: sistematizando as reflexões

Para a finalização da intervenção pedagógica, foi proposto aos estudantes a construção coletiva de uma cartilha educativa que, além de sistematizar parte das discussões e contribuições produzidas ao longo das aulas, pudesse funcionar como uma ferramenta adicional de enfrentamento das problemáticas identificadas no contexto escolar – sobretudo aquelas relacionadas às discriminações dirigidas a estudantes LGBTQIAPN+ e mulheres. A turma foi organizada em quatro grupos, cada qual responsável por uma das seções que comporiam a cartilha. O Grupo 1 elaborou a seção "Diversidade e Identidades", explicando conceitos fundamentais, como gênero, identidade de gênero e o significado da sigla LGBTQIAPN+. O grupo 2 ficou responsável pela seção "Conhecendo Xica Manicongo", na qual contaram a história da feiticeira abordando o samba-enredo da Paraíso do Tuiuti. O Grupo 3 ficou encarregado da seção "Enfrentamento ao Preconceito", definindo e distinguindo machismo, misoginia, transfobia e LGBTfobia. Por fim, o Grupo 4 desenvolveu a seção "Direitos Sociais", mapeando direitos conquistados por mulheres, pessoas trans e populações LGBTQIAPN+ nos últimos anos.

Figura 3 – Trabalhos para composição da cartilha educativa realizados pelos estudantes



Fonte: Fotografia de autoria própria (2025).

Outra educação é possível

As abordagens utilizadas nesta proposta não foram apenas escolhas pedagógicas, mas um posicionamento político necessário para o enfrentamento de violências históricas, rupturas curriculares e o questionamento da manutenção de uma estrutura social e educacional excludente (Valença, 2022). Assim, buscamos enfatizar a capacidade do ensino de História em contribuir para o processo de construção e autoafirmação identitária de estudantes com identidades de gênero e orientações sexuais não hegemônicas (Valença, 2022, p. 25), de forma que reconhecer suas trajetórias e legados culturais e históricos contribui para que esses estudantes se compreendam como parte de uma coletividade e tenham direito à consciência histórica.

Nesse sentido, ao considerar os corpos dissidentes e LGBTQIAPN+ no contexto escolar e na prática pedagógica, o ensino de História assume uma posição política necessária para combater e diluir perspectivas eurocêntricas, colonialistas e cisheteronormativas (Rovai, 2024). Portanto, o ensino de História deve se comprometer com a função de questionar e desnaturalizar a hegemonia que demarca a cisheteronormatividade como regra natural, buscando romper com o ciclo de apagamentos que só pode se dar, de acordo com Valença, a partir da historicização das definições de gênero e sexualidade, considerando as disputas de poder que as atravessam (Valença, 2022, p. 31).

Assumir o compromisso de abordar essas temáticas é fundamental para o enfrentamento das diversas formas de preconceitos, estigmas e violências que recaem sobre estudantes que não se conformam com as normas de gênero e sexualidade impostas. Nesta perspectiva, a proposta de intervenção se inspira na *Pedagogia da Desobediência,* pensada pela educadora Thiffany Odara (2020) que, a partir de uma abordagem transfeminista de crítica à cisheteronormatividade, convida os educadores e educadoras a confrontar a marginalização de corpos dissidentes nos espaços educacionais. Odara propõe que a insubmissão à ordem cisgenerificada que vem valorizando uma única maneira de ser e estar no mundo seja o que oriente nossa atuação nos contextos educacionais e no ensino de História, como pontuado por Rovai (2024).

É através do questionamento do passado e do presente, a partir de uma perspectiva crítica, transfeminista, decolonial e desnaturalizante, que os educadores podem evitar a reprodução e a conivência com um sistema que exclui e violenta identidades múltiplas, garantindo que o direito à História seja de todas as existências (Valença, 2022, p. 75). Por fim, vale ressaltar que a escola

não pode ser vista como um espaço de neutralidade, mas sim como um local ativo na construção e regulação das identidades de gênero e sexualidade, que é capaz de promover a normalização heterossexual, cisgênera e binária através de práticas explícitas e implícitas. Por isso, há a necessidade de educadores e educadoras, bem como do ensino de História, assumirem o compromisso de enfrentar essas normas regulatórias que atravessam o espaço escolar.

À luz da perspectiva freireana, compreendemos que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e que, assim como o espaço da escola, não deve estar apartada da realidade dos estudantes, pois, para ser capaz de intervir no mundo, a escola e os educadores devem estar conscientes das problemáticas que perpassam essa realidade. Por isso, a sua capacidade de intervir no mundo, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, acaba implicando não somente o esforço de reprodução da ideologia dominante, mas também o seu "desmascaramento" (Freire, 1996, p. 38).

Percebemos, através da análise dos documentos de referência da educação no Brasil e do diagnóstico da realidade da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, que existe uma ideologia dominante, ou mesmo uma ideologia de gênero que impõe a cisheteronormatividade no espaço escolar quando ignora as existências múltiplas que fogem às normas de gênero e sexualidade. Por isso, a proposta de intervenção aqui apresentada foi construída pensando no enfrentamento a essas ideologias hegemônicas através do seu desmascaramento, discutindo com os estudantes outras perspectivas de ver o mundo, de se relacionar com ele e outras possibilidades de existir. Nesse contexto, a prática educativa exige clareza e compromisso político (Tolentino, 2021), porque a educação, como bem pontuado por Freire, jamais foi ou poderá ser neutra (Freire, 1996, p. 42).

Por fim, cabe mencionar que a execução desta intervenção pedagógica evidenciou que abordar os temas em torno de gênero e sexualidade de maneira crítica e em uma perspectiva histórica não apenas amplia o repertório dos estudantes, mas também transforma significativamente as relações produzidas no espaço escolar, e para além dele. As atividades realizadas – desde a análise do caso de Xica Manicongo até os debates guiados pelas perguntas anônimas e o processo de elaboração coletiva da cartilha educativa – possibilitaram o desenvolvimento de um ambiente mais aberto, participativo e sensível às múltiplas existências presentes na escola, considerando as reais percepções de mundo dos estudantes e suas contribuições para o debate. Nesta experiência, ficou perceptível que os objetivos propostos foram alcançados pela

presença e participação de sujeitos – professor e estudantes – que, buscando ensinar, aprenderam, e buscando aprender, ensinaram (Freire, 1996, p. 28). Ao longo da execução da intervenção, foi possível perceber avanços concretos na capacidade dos estudantes de problematizar desigualdades, identificar discursos discriminatórios, reconhecer violências naturalizadas e compreender as construções sociais e históricas que moldam identidades e corpos. Da mesma forma, a intervenção permitiu refletir sobre limites metodológicos, os desafios formativos próprios do contexto escolar, bem como as tensões e falhas curriculares que atravessam o ensino de História, oferecendo alternativas para práticas pedagógicas pautadas pelo compromisso político com os direitos sociais e a diversidade de identidades, sujeitos e corpos que estão no e para além do espaço escolar.

Por fim, é essencial reafirmar que a escola é terreno fértil para a abordagem e manejo de temas essenciais como feminismo, antirracismo, antilgbtfobia e inclusão, tornando-o um lugar de transformação social que não existe no enfrentamento das desigualdades sociais. A prática educativa é ferramenta fundamental para o combate às mais variadas formas de discriminação. Portanto, a experiência aqui descrita reafirma a posição de que trabalhar as temáticas em torno do gênero, sexualidade, raça e classe no contexto escolar, com crianças e adolescentes, não é apenas urgente, mas profundamente formativo, demonstrando que outra educação, comprometida com a diversidade e a garantia de direitos sociais a grupos marginalizados e sub-representados não só é possível (Tolentino, 2021), como é urgente e necessária.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BUTLER, Judith. *Desfazendo gênero*. São Paulo: UNESP, 2022. 451 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti. Quem tem Medo de Xica Manicongo? *Abre-Alas – Terça-Feira. [S.l.: s.n.]*, 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Cibercultura,* [S. l.], v. 3, n. 1, p. 250–260, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MOTT, Luiz. Feiticeiros de Angola na inquisição portuguesa. *Mneme - Revista de Humanidades*, [S. l.], v. 12, n. 29, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/1080. Acesso em: 20 fev. 2026.

MOTT, Luiz. Relações raciais entre homossexuais no Brasil colonial. *Revista de Antropologia*, 1992, p. 169-189. https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1992.111359. Acesso em: 20 fev. 2026.

MOTT, Luiz. Xica Manicongo: 1ª Travesti do Brasil. Salvador: Grupo Gay da Bahia / UFBA, 2024. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/o-retrato-falado-de-xica-manicongo/. Acesso em: 20 fev. 2026.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência*: travestilizando a educação. Salvador: Editora Devires, 2020.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Corpos periféricos no ensino de história: onde estão as pessoas LGBTQIA+? *Revista História da Educação*, [Porto Alegre], v. 30, n. 1, p. 37-56, 2024.

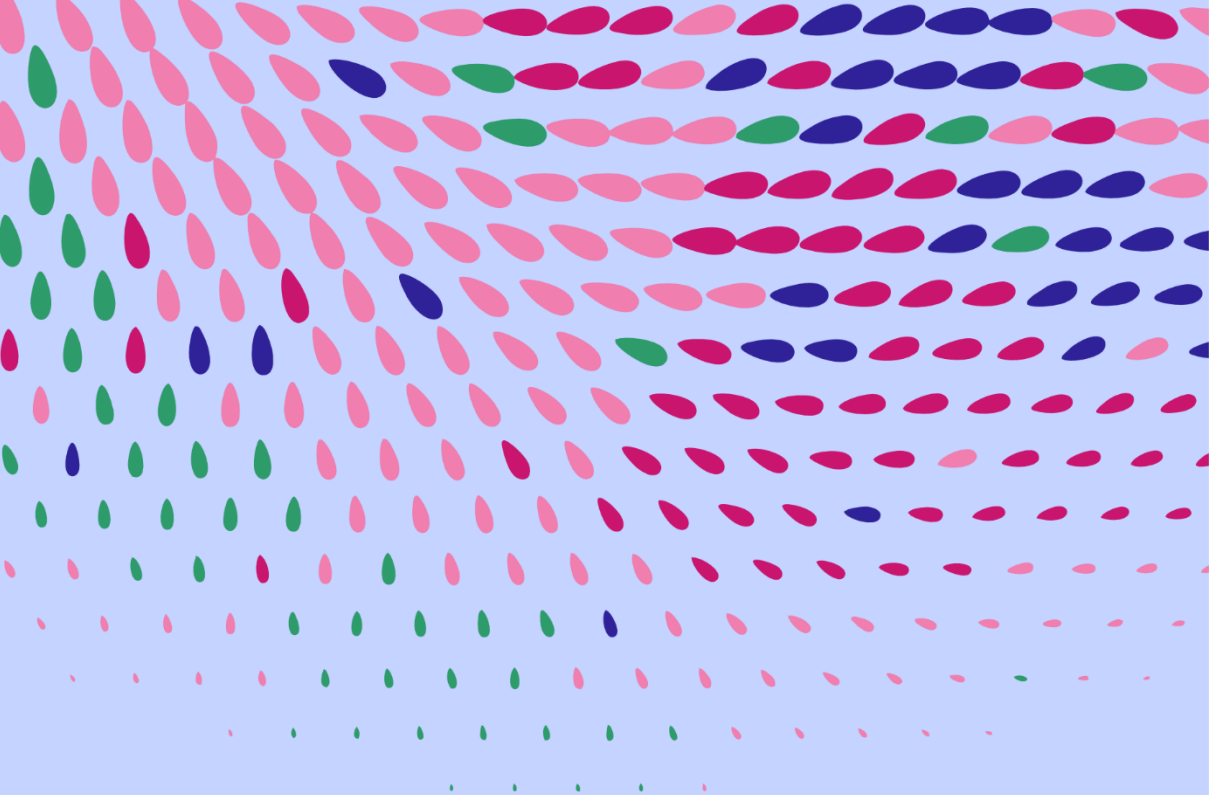
RUFINO, Luiz. *Vence-demanda*: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SOUSA, Mariana Pinheiro de. *Cultura popular ludovicense na sala de aula*: sambas-enredo como fonte histórica educativa (1975-1985). 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível*: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

VALENÇA, Millena Lyra. *"Folhas de narrativa sequestrada"*: uma proposta transfeminista para o ensino de história através da HQ Xica Manicongo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.



Políticas afirmativas na educação:

uma análise histórica sobre a sua introdução no CAp-Coluni (2020-2024)

Rômulo Santos de Araújo
João Vitor Rodrigues
Brenda Moreira Almeida
Bruna de Souza Toledo
Jullya Ágatha Monteiro Costa

Introdução

O presente trabalho[1] se apresenta como um estudo de caso que busca compreender as continuidades estruturais da segregação racial e do racismo na sociedade brasileira em ambientes escolares e acadêmicos, tomando como objeto de análise o processo de introdução das políticas afirmativas no CAp-Coluni entre 2020 e 2024. O estudo é motivado pela busca da justiça social, da reafirmação de direitos e da superação de um passado que dificulta o acesso à educação de qualidade para pessoas afrodescendentes e indígenas.

Com isso, justifica-se a escolha do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-Coluni/UFV) como objeto de estudo. De modo geral, trata-se de uma escola pública cuja criação foi idealizada como um espaço de preparação de estudantes para o ingresso na então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), atual Universidade Federal de Viçosa (UFV). Este colégio, no entanto, tornou-se um espaço público privilegiado, que contempla pouca diversidade em questões raciais, de etnia e de experiências socioeconômicas. O CAp-Coluni é reconhecido por seu sucesso e "padrão de excelência", conquistado devido ao empenho da comunidade escolar e de seu processo seletivo afunilado, mas exibe previamente os padrões de uma sociedade marcada por um passado escravista, sendo um colégio de público majoritariamente branco.

Observando as desigualdades presentes no cotidiano brasileiro, vindas de um passado fundamentado no racismo explícito e violento, as múltiplas formas de segregação e desvantagens do sistema educacional ganham um espaço importante para a discussão. Sendo assim, discute-se a Lei de Cotas nº 12.711/2012 e a sua importância para a garantia do acesso à educação para uma população historicamente marginalizada.

De acordo com Rita Laura Segato (2014), o racismo estrutural (aquele que é prático, difícil de ser percebido e que tem maior potencial de produzir impactos negativos) impede que o estudante negro e indígena consiga avançar no sistema educativo. Dessa forma, a cota teria o papel de redirecionar o futuro e corrigir a história. Contudo, a aplicação da referida lei não tornou a

[1] Cabe ressaltar que a pesquisa aqui realizada foi parte das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, vinculado ao Edital Capes Nº23/2022, tendo as atividades encerradas no mês de abril de 2024. Através desta janela do programa, justifica-se a escolha do recorte temporal do objeto de estudo em questão.

reserva de vagas obrigatória em unidades de ensino fundamental e médio, apenas em universidades públicas federais e nas instituições federais de ensino técnico.

Sendo assim, a análise do caso Coluni também parte da discussão de outros pressupostos históricos: o cenário da adesão (ainda que tardia) às cotas no processo seletivo do Colégio de Aplicação UFV acompanha o contexto político de meados de 2020, de crescente fomento a discussões sobre o racismo em extensão mundial (engatilhado pelo assassinado de George Floyd, nos Estados Unidos), assim como pela pressão do movimento estudantil antirracista (Coluni Anti-racista), mobilizado por estudantes e ex-estudantes da escola.

A pressão do movimento negro fez com que as pautas de políticas afirmativas fossem amplamente difundidas dentro de distintas áreas do domínio público e privado, incluindo o que diz respeito a educação. Nesse viés, a universalização da educação básica de qualidade toma palco do debate para afirmar que esta é uma forma de combate às desigualdades raciais, pois tudo o que contempla as políticas de igualdade racial corresponde à garantia de igualdade de oportunidades, de tratamento e inclusão (Santos, 2010).

Sobretudo, a pluralidade étnica, racial e cultural do público nas escolas, sinais que também são amparados pelas leis nº 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira") e nº 11.645/2008 (que complementa a lei anterior, tornando do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira obrigatório) permite que se tenha um diálogo realista de um ensino antirracista e inclusivo em toda a sua complexidade.

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa se alinha em três frentes de construção: (1) leitura integral da bibliografia de apoio, dos veículos jornalísticos sobre o caso George Floyd e do *Instagram* do Coluni Antirracista; (2) análise documental, com consulta a documentação da história da instituição no Arquivo Central e Histórico da UFV (ACH-UFV) e outros disponibilizados pelo acervo do colégio; (3) e entrevistas que foram realizadas com intenção de esclarecer os meandros e nos dar uma percepção crítica dos principais pontos aqui debatidos.

Os instrumentos teóricos estão amparados pelas leituras de Cotas: Porque reagimos (Segato, 2014); Políticas e promoção da igualdade racial e ação afirmativa (Santos, 2010); Desigualdade de oportunidades: 'injustiças democráticas' em colégios de aplicação (Botler; Silva, 2019); O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação (Gomes, 2017); Política afirmativas em colégios de aplicação no Brasil: um tema aberto (Gebara;

Gonzaga, 2022); Ativismo digital na pandemia de COVID-19 no Brasil: Desafios e possibilidades (Londero; Leite; Gregori, 2023); e, por fim, nas discussões e pautas levantadas pelo então Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio Luiz de Almeida, sobre racismo estrutural.

Foram utilizados os documentos disponibilizados pelo ACH-UFV, a fim de compreender o processo de idealização, fundação, transformação e história do CAP-Coluni, além de reunir as informações sobre a instituição que estão disponíveis no próprio site do Coluni, bem como os dados sobre o processo seletivo. Por fim, houve um profundo diálogo com os ex-estudantes que fizeram parte do movimento Coluni Antirracista e com os professores da escola, de forma a mapear algumas perspectivas que pudessem fortalecer a compreensão do caso Coluni.

Portanto, é de nosso interesse analisar a efetividade da Lei de Cotas no Colégio de Aplicação Coluni a partir da data de sua implementação, as mudanças que estão sendo orquestradas pela comunidade escolar e os seus impactos, com o objetivo de entender (de dentro para fora) um contexto nacional de racismo estrutural e desmistificação da democracia racial.

Sumariamente, além da seção introdutória, o trabalho se divide em três etapas de desenvolvimento, sendo elas: discussão sobre a história da instituição e do movimento Coluni Antirracista, contemplando a sua idealização a partir de uma pauta política latente e a análise do *Instagram* dessa causa, bem como a investigação dos dados dos ingressantes no processo seletivo. Por fim, uma seção conclusiva que sintetiza os argumentos em uma abordagem reflexiva.

Uma história que contempla a excelência

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-Coluni/UFV) é uma das instituições educacionais mais prestigiadas da cidade de Viçosa, Minas Gerais, e por muitos anos foi destaque dentre as instituições de ensino médio público do país por obter os melhores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); em 2023, alcançou a 20° posição na classificação geral e o 3° lugar no índice de Minas Gerais (CAP-COLUNI..., 2023). Segundo o site oficial do Coluni/UFV (COLUNI UFV, [s.d.]), o colégio foi fundado em 26 de março de 1965 por decisão do Conselho Universitário da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) como um colégio universitário. No ano seguinte de sua institucionalização, o colégio recebeu sua primeira

turma, que abrangia somente a terceira série, com uma função exclusiva de preparação para os vestibulares da época.

Constata-se, através de uma antiga carta enviada ao Reitor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, [s.d.]), que a criação do colégio está relacionada às necessidades específicas da antiga UREMG, que tinha como principal objetivo proporcionar um ambiente educacional de excelência para os filhos dos professores e funcionários da Universidade. Essa ideia de excelência, como observamos nas documentações que relatam o momento de criação do Coluni, visava uma melhor preparação e um adiantamento acadêmico desses estudantes, principalmente para o ingresso na própria UREMG, visto que o índice de reprovação e o atraso no desempenho das turmas na Universidade eram bastante evidentes e constantemente colocados como justificativa da necessidade da criação do colégio. As disciplinas eram ministradas pelos próprios docentes da Universidade, nas quais trabalhavam conteúdos específicos em sintonia com os cursos da graduação. Isso proporcionou um perfil diferenciado para o Coluni que acabou conduzindo sua tradição educacional, cujo objetivo era oferecer um modelo pedagógico entendido como avançado e inovador.

Contudo, vale destacar que a ideia de excelência, sustentada no momento de criação do Coluni, não nasce com ele. Em sua tese O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): Formar para a Universidade e Garantir a Qualidade, Joana Darc Germano Hollerbach afirma que tal ideia vinha acompanhando toda a evolução da instituição, desde a chegada do Prof. Rolfs para a criação da ESAV, sendo essa uma perspectiva natural no cenário do ideário esaviano (Hollerbach, 2016, p. 57). Ela ainda afirma, sobre o Coluni, que:

> O primeiro regimento foi aprovado em 24 de outubro de 1966, pelo Conselho Universitário. Como primeira finalidade, trazia a necessidade de recrutamento para os cursos de graduação da UREMG. Os demais objetivos declarados, no entanto, parecem não ter saído do papel. Métodos de ensino diferenciados e articulações com outras escolas da sociedade não foram objeto de atenção do Colégio nos anos que se seguiram. A preocupação com a formação da nova geração de esavianos era o foco principal, se não o único (Hollerbach, 2016, p. 57).

Nota-se, portanto, a criação do Colégio Universitário como uma extensão desse projeto institucional, incorporando à educação básica os mesmos princípios de rigor acadêmico e formação de alta qualidade que historicamente caracterizaram a universidade. Dessa forma, a busca pela excelência

consolidou-se como um elemento de continuidade entre a história da universidade e a trajetória do Colégio Universitário, constituindo um dos princípios que contribuíram para a construção de sua identidade institucional e para o reconhecimento alcançado pela escola ao longo de sua existência.

De acordo com a apresentação do site da instituição (COLUNI UFV, [s.d.]), somente na primeira metade da década de 1990 iniciou-se uma discussão sobre a filosofia do colégio, o que viria a resultar em um projeto que transformaria o Coluni em um Colégio de Aplicação. A Comissão responsável, nomeada pela Portaria nº 34294, acabou por concluir que o Coluni havia expandido seus interesses de levar os estudantes a passarem nos vestibulares e, com isso, a comissão sugeriu a transformação do antigo Colégio Universitário em Colégio de Aplicação, com o objetivo de maior integração com os departamentos da UFV. O debate em torno dessa mudança se prolongou por toda a década de 1990 e a transformação multifacetada, com a adesão dos três anos do ensino médio, só veio acontecer em 2001 na 367ª reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e regulamentado pela Portaria nº 959 do Ministério da Educação (MEC), de 27 de setembro de 2013, quando o nome do colégio recebeu a sigla CAp (Colégio de Aplicação).

Essa idealização em torno do colégio se tornou uma meta para além da garantia de aprovação e preparação para o curso superior da universidade, e buscou atingir um grande grau de excelência no país e as melhores classificações em vestibulares. Para isso, os estudantes que possuíam uma experiência de ensino mais precarizado acabaram por encontrar maior dificuldade de ingresso, de modo a não afetar o rendimento acadêmico da instituição. Em uma das carta enviada ao Reitor da UREMG em 1973, o então Diretor do colégio, Jafar Untar, diz: "Colégio Universitário é um curso suplementar pré-vestibular, além de integrar o colegiado ao meio universitário, estes adquirem maturidade para suas opções profissionais segundo suas aptidões antes de entrar na Universidade, são recuperados, concluem o 3º ano já com "espírito esaviano".[2] Esse

[2] Um trecho retirado do site oficial do Arquivo Central e Histórico da UFV (atom.ufv.br) explica: "A Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav) nasceu como uma instituição de ensino superior baseada no modelo norte-americano dos Land-Grant Colleges. Modelo que é pautado no ensino, pesquisa e extensão, também voltada para a melhor instrução dos trabalhadores do campo. A Esav contava com as seguintes modalidades de cursos: os breves, os elementares, os médios e os superiores. Criada formalmente em 30 de março de 1922 e inaugurada em 28 de agosto de 1926, a Esav iniciou suas atividades

espírito esaviano, abertamente expresso na carta, intencionava a criação de uma elite superior, com ideais de liderança e qualificação excepcional na vida profissional.

Fica evidente, portanto, que o Coluni sempre objetivou manter um padrão elevado de qualidade acadêmica, buscando oferecer não apenas um currículo convencional, mas também atividades extracurriculares, eventos esportivos e culturais, enriquecendo, assim, a experiência educacional daqueles que conseguem o acesso à instituição. Essa tradição, que se sustenta na busca por uma excelência, presente na instituição desde sua fundação, gera uma série de problemáticas que demandam uma maior atenção das pessoas a respeito das desigualdades de oportunidades e das injustiças de acessibilidade. Sobre isso, Alice Miriam Happ Botler e Viviane Alves de Lima Silva colaboram com nosso entendimento ao discorrer sobre os conflitos entre as demandas por uma igualdade de oportunidades e as desigualdades sociais, tomando como referência colégios de aplicação, a partir de um estudo de caso feito entre 2014 e 2016, no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Botler; Silva, 2019).

No decorrer da análise, as pesquisadoras nos informam do caráter seletivo dos colégios de aplicação, cujo ingresso ocorre por meio de exames de admissão, os quais beneficiam estudantes vindos de famílias culturalmente e economicamente privilegiadas, caracterizando o perfil elitista do público atendido por esses colégios. A partir disso, elas compreenderam que essa filtragem realizada pela comunidade escolar comprova a prevalência de uma cultura reprodutivista que deseja a sua manutenção entre os "melhores", o que contribui com a escala concorrencial entre as escolas e com a perpetuação das desigualdades sociais (Botler; Silva, 2019, p.3).

A pesquisa supracitada acabou indicando uma possível lógica mercadológica – aqui compreendida na crítica que recai principalmente na busca por status, prevalecendo sobre a missão educacional – dessas seleções que ainda garantem o privilégio que sustenta as injustiças do meio educacional que divergem dos pressupostos legais de igualdade de oportunidades que regem a educação pública brasileira. A crítica a essa estratégia mercadológica, que as

acadêmicas em 1º de agosto de 1927 com os cursos fundamental e médio. As aulas do curso superior de agricultura iniciaram no semestre seguinte e o superior de veterinária, em 1931. O formato de Escola percorreu até o ano de 1948 quando deu origem a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg)."

autoras comentam ser de orientação neoliberal, recai sobre o desequilíbrio racial que essa busca gera entre as necessidades comerciais e de se manter entre os "melhores" e os valores fundamentais de uma educação pública.

Percebe-se, então, que tal cenário não corresponde aos princípios democráticos que compreendem a construção de uma escola pública justa e igualitária[3]. Mesmo sabendo da complexidade de se conceituar democracia em poucas palavras, as autoras colaboram dizendo ser necessário defender uma concepção que envolva além de uma democracia política, mas também um sentido de democracia social, que englobe conquistas sociais, incorporando valores como o de igualdade e justiça, nos direcionando a uma materialização da democracia nas instituições escolares (Botler; Silva, 2019, p.4). Assim, compreendemos que um dos principais obstáculos à construção de uma educação pública de excelência reside na restrição do acesso à educação de qualidade para grupos que enfrentam barreiras socioeconômicas e raciais. Essa exclusão reforça um sistema educacional elitista, excludente e racista, que historicamente marginaliza esses sujeitos.

Nesse sentido, ainda sob a luz de Botler e Silva, a democracia escolar teria de ter como objetivo alcançar um ensino de qualidade que considerasse os diferentes contextos e necessidades dos estudantes, buscando superar práticas de ensino homogeneizadoras e discriminatórias. Para esse fim, é necessário fortalecer o compromisso da comunidade escolar com a construção de uma vivência democrática. Isso exigiria uma revisão do modelo meritocrático de igualdade, fundamentado na ideia de que a simples oferta padronizada de educação, sob o princípio da universalidade, seria suficiente para assegurar uma educação justa.

Sendo assim, além das problemáticas que envolvem a acessibilidade nessas escolas, encontramos, também dentro desse cruel modelo meritocrático, uma responsabilização dos estudantes por seu próprio fracasso, tendo em

[3] Embora a presente discussão tome como referência os colégios de aplicação, a problemática da democratização do acesso não se restringe a essas instituições. Institutos Federais, CEFETs e o Colégio Pedro II também adotam processos seletivos para o ingresso, distinguindo-se, contudo, por terem incorporado mecanismos de reservas de vagas desde a promulgação da legislação correspondente. Do mesmo modo, as universidades públicas, ainda que tenham ampliado o acesso por meio do SISU e do ENEM, continuam operando com processos competitivos de ocupação das vagas. Opta-se, neste trabalho, por delimitar a análise ao CAp-Coluni – UFV em razão do seu objetivo de investigar a implementação das políticas afirmativas nessa instituição específica.

vista que as escolas supostamente oferecem as mesmas oportunidades e não percebem esses alunos e alunas como vítimas de uma injustiça social, proveniente de desigualdades e disparidades sistemáticas presentes na sociedade. Portanto, fica cada vez mais evidente que pensar em democracia nessas escolas, seja em seu processo de seleção (que por consequência prioriza determinado grupo) ou para aqueles que já ingressaram no colégio, diz respeito não só às desigualdades sociais e de oportunidade educacional, mas também em relação à busca da superação do individualismo e das relações desiguais.

Embora essa análise contribua para compreender parte da realidade dos colégios de aplicação, é importante destacar que os processos de ingresso não são homogêneos entre essas instituições. Sobre isso, Gabriel Henrique Gomes da Silva, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Yone Maria Gonzaga, ao analisar os editais de ingresso dos CAps no Brasil, nos informam que esses possuem autonomia para a escolha coletiva das formas de ingresso dos estudantes (Silva; Gebara; Gonzaga, 2025). Ao todo, existem 24 colégios CAps no Brasil, sendo que, atualmente, 22 optaram pelo ingresso a partir de sorteio público, enquanto 2 optaram pelo processo seletivo por meio de provas (Gebara; Gonzaga, 2025, p. 7). Portanto, evidencia-se que o modelo adotado pelo CAp-Coluni (UFV) não corresponde à realidade predominante entre os colégios de aplicação, constituindo uma especificidade que torna pertinente a discussão acerca dos efeitos produzidos pelos exames de admissão sobre o perfil discente e sobre as possibilidades de democratização do acesso.

Diante desse cenário, o CAp-Coluni, por ser um dos poucos que mantém o ingresso por meio de processo seletivo, torna pertinente a análise das implicações desse modelo para o perfil dos estudantes ingressantes. Como podemos perceber, o público que o CAP-Coluni atrai, em sua grande maioria, é composto por estudantes que dispõem de melhores condições de investimento em sua trajetória escolar desde muito cedo, circunstância que tende a favorecer seu desempenho em processos seletivos competitivos e a diferenciá-los de estudantes oriundos de contextos marcados por barreiras econômicas, sociais e raciais. Uma das medidas para combater esses obstáculos, que inclusive se manteve negligenciada durante muito tempo pelos CAPs, é a implementação das políticas de ações afirmativas, em especial o sistema de cotas, tendo em vista seu propósito de combater, no âmbito educacional, as problemáticas ocasionadas por um estrutura colonial e racista que se mantém enraizada em nosso país até os dias de hoje. Entretanto, a incorporação dessas políticas ainda não é uma realidade para todos os colégios de aplicação. Conforme apontam

Silva, Gebara e Gonzaga (2025), dos 24 CAps em funcionamento, apenas 10 dispõem de políticas de reserva de vagas, demonstrando que sua implementação ainda ocorre de forma desigual entre essas instituições.

Desse modo, como alertam Botler e Silva, a democratização do acesso, embora fundamental, não é suficiente para assegurar uma educação efetivamente democrática e inclusiva. Faz-se igualmente necessária a construção de políticas institucionais voltadas à permanência dos estudantes ingressantes, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, capaz de reconhecer e valorizar as diversidades étnico-racial presente no ambiente escolar, fazendo com que os estudantes pertencentes a população afrobrasileira e indígena não se sintam excluídos da comunidade escolar. Nessa perspectiva, a discussão sobre as ações afirmativas nos colégios de aplicação não se limita a ampliação do acesso, mas envolve a construção de um projeto educacional comprometido com a equidade e a redução das desigualdades historicamente produzidas. É nesse contexto que se insere a análise da implementação da política de cotas no CAp-Coluni da Universidade Federal de Viçosa, objeto do presente estudo.

Movimento Coluni Antirracista e as cotas

A atuação do movimento negro no Brasil teve impacto em diversas áreas, agregando relevância aos debates acerca das questões raciais no cenário político nacional contemporâneo, porque faz compreender substancialmente que, usando como panorama de suas ações uma postura política de combate ao racismo e desigualdade social, "retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social" (Gomes, 2019, p. 22). Neste cenário, a educação ganha um dos papéis centrais para a inclusão de pessoas negras, evidenciando a vinculação da ideia de ascensão social, que derivaria do ensino e das estratégias de alfabetização, como importante fator na formação, sendo esta uma atividade exercida por diversas instituições que podemos compreender como parte deste movimento. Credita-se, também, ao movimento negro, o papel primordial de pautar discussões referentes ao racismo nas agendas políticas e na justiça brasileira, fazendo com que houvesse pressão popular para impulsionar mudanças práticas no cotidiano nacional (Gomes, 2019, p. 27-30).

A partir do processo de abertura política no Brasil, as ações afirmativas sempre se manifestaram como uma das pautas centrais abordadas por esses

grupos. Após a Conferência de Durban, evento mundial promovido pela ONU em 2001, que buscava criar estratégias de luta contra o racismo, a xenofobia e toda outra forma de intolerância, não demoraria muito, portanto, para que essas demandas se centralizassem nas cotas como uma das principais reivindicações em torno de uma construção de espaços públicos mais democratizados. De modo geral, essa conferência deixou claro que o Estado brasileiro não poderia mais tratar a questão racial como algo secundário. Ficou evidente a incompatibilidade entre o discurso da 'democracia racial' e a real situação do país, o que impulsionou a busca por mecanismos que pudessem reduzir a exclusão social baseada na raça. Dentro desse contexto, as cotas assumiram um papel central nas discussões raciais no início do século XXI.

Entendemos o sistema de cotas como parte do conjunto de políticas de ações afirmativas que passaram a ser debatidas nos espaços públicos com maior notoriedade no início dos anos 2000, com o intuito de combater as injustiças sociais geradas pelas estruturas raciais e coloniais não combatidas no contexto pós-abolição. Sendo assim, as cotas são uma medida que busca agir especificamente no âmbito educacional, no qual, de muitas formas, minorias raciais têm tido o seu desenvolvimento acadêmico limitado por conta do racismo estrutural. Nesse sentido, inicia-se uma reflexão sobre a especificidade dessa discussão dentro dos colégios de aplicação, como o Coluni.

A Lei n.12.711/2012, também conhecida como "Lei de Cotas", parte de uma proposta que torna obrigatória o sistema de cotas para o ingresso no ensino superior (graduação) e no ensino técnico de nível médio, algo que tornou os colégios de aplicação autônomos sobre a possibilidade de aderir às ações afirmativas e, também, a formatação que essas deliberações teriam dentro desses espaços. Como apontado pelo estudo sobre a relação das cotas raciais e os colégios de aplicação realizado por Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Yone Maria Gonzaga, o sistema de cotas não se tornou obrigatório a essas instituições de ensino com a lei de 2012, porém:

> Caso haja uma mobilização institucional e a construção de consenso sobre a necessidade de instituir reserva de vaga para o Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação (CAp) vinculado, após a deliberação do Conselho Deliberativo Superior, a instituição pode aprovar a reserva de vagas para público não contemplado pela Lei n. 12.711/2012 (Gebara, 2022)

Sinteticamente, foi esse aspecto que permitiu que o Cap-Coluni não tivesse uma política de cotas raciais até 29 de setembro de 2020[4], data referente à reunião do colegiado que definiria a formação de uma comissão interna ao colégio para a implementação das cotas com base na Lei de 2012. Entretanto, para que se aprofunde a discussão racial em torno do colégio em discussão, é necessário pensar sobre o contexto sócio-histórico que levou à manifestação de uma ação afirmativa por parte da comunidade escolar do colégio. Para isso, torna-se essencial compreender a ação de um agente fundamental dentro desse processo, o qual trataremos adiante como um dos epicentros dessa discussão: o movimento "Coluni Antirracista".

Essa "não obrigatoriedade" do cumprimento do sistema de cotas, em determinados casos, evidenciou o papel das manifestações externas como agentes catalisadores de mudanças. No caso do Coluni, a ausência das cotas até o ano de 2020 se relaciona diretamente com o surgimento de um movimento de mobilização estudantil. Para que se aprofunde na relação entre o Cap-Coluni e o movimento Coluni Antirracista, é preciso compreender o contexto criação do coletivo em si.

O Coluni Antirracista e o Racismo no Brasil em tempos de Ativismo Digital

Desde a aprovação da lei de cotas em 2012, discursos sobre a importância das políticas de ações afirmativas se tornaram recorrentes em todos os âmbitos da educação brasileira. No entanto, quando se trata do colégio de aplicação ligado à UFV, talvez não seja possível afirmar que essas discussões se

[4] A discussão tratada aqui se concentra nas cotas raciais e essa ausência até o ano de 2020; no entanto, é preciso destacar que já existiam políticas de ações afirmativas relevantes dentro do processo seletivo do Coluni, com um bônus de 20% acrescentado à nota final para todos os estudantes que cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas, porém, sem uma política específica em relação à identidade étnico-racial dos participantes.

instauraram de forma tão concreta e latejante, pois não é possível observar uma mudança tão notável até o ano de 2020. Foram aproximadamente oito anos de inércia em relação à adoção das cotas até que alguma medida institucional fosse tomada, o que implica no questionamento: o que teria ocorrido no contexto daquele ano para que houvesse uma guinada nas políticas de ações afirmativas no Coluni?

Para esboçar algumas possibilidades de resposta para essa indagação, é preciso levar em conta os aspectos externos que influenciaram nos conflitos internos da escola; a conjuntura política e social que permeava a realidade brasileira e global naquele contexto, e como essa criou um ambiente propício para o surgimento e as eventuais conquistas de um movimento de contestação de alguns aspectos relativos às políticas do colégio. Nesse sentido, acredita-se que existam dois pontos essenciais para se compreender esse contexto: as tensões raciais que se tornaram ainda mais visíveis no Brasil a partir do desenrolar do assassinato de George Floyd nos EUA e posteriores crimes similares contra a população negra brasileira (especialmente a periférica), levantando uma série de manifestações e discussões em torno da luta antirracista; e a pandemia de Covid-19, que trouxe uma nova forma de se articular coletivamente em torno de tais pautas sociais.

Principalmente no ambiente virtual, mas também com grande cobertura das mídias tradicionais, discutia-se o assassinato de George Floyd protagonizado por um grupo de policiais brancos, ocorrido em 25 de maio de 2020, como parte de uma série de violências que ocorrem ano a ano por parte da polícia estadunidense contra a população negra e marginalizada. No entanto, a violência extrema do caso de Floyd e o seu caráter visivelmente racista foi o estopim para que se desencadeasse uma série de manifestações em todo o país, pautadas na discussão do racismo estrutural que tem feito parte da história estadunidense desde seu período escravista até a atualidade. Os atos se deram de forma potencialmente expressiva, manifestando-se em mais de 700 cidades em todo o território estadunidense, e passaram a ser vistos como um dos maiores movimentos pela igualdade racial do país desde a morte de Martin Luther King na década de 1960, com um grande apoio da maior parte da população do país (BBC NEWS BRASIL, 2020). Os impactos dessa experiência específica, no entanto, não se limitaram às fronteiras dos Estados Unidos da América e esse discurso contra todo tipo de violência, motivado por questões raciais, se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil, adicionando uma maior visibilidade para os crimes raciais aqui ocorridos.

No livro *Espelhamentos*, a pesquisadora Thais Bonato Gomes vai pensar essa relação Brasil e EUA a partir das violências raciais que ocorreram ao longo do ano de 2020, incorporando a sua própria subjetividade dentro dessa análise e nos apresentando uma reflexão sobre a forma como o assassinato de George Floyd e os seus impactos imediatos geraram uma reação da sociedade civil brasileira. O movimento Coalização Negra por Direitos é citado pela autora como um dos principais exemplos, pela forma como essa organização, desde a sua criação em 2019, tem uma forte relação com o movimento Black Lives Matter, advindo das manifestações norte-americanas:

> O Movimento Negro brasileiro, ao participar da comoção mundial com a morte de George Floyd em uma ação policial violenta e racista, demonstrou que, ao visualizar no outro país essa problemática, foi capaz de olhar para si e reivindicar pelas vidas negras que estão sendo subtraídas em função do racismo (Gomes, 2022, p. 239).

Nesse sentido, o que acompanhamos no ano de 2020 é um aumento de visibilidade considerável sobre esses casos. Jornais e programas televisivos de relevância passaram a ter a violência policial e o genocídio da população negra como tópicos de discussão recorrentes, o que nos permite estabelecer um paralelo entre essa realidade e o colégio de aplicação CAp-Coluni, porque, por mais que discussões sobre as dinâmicas raciais da instituição existissem anteriormente ao ano de 2020, elas não chegaram a impactar a realidade escolar em relação ao compromisso com as políticas de ações afirmativas. No entanto, dentro de um contexto no qual ignorar o racismo da sociedade brasileira dentro das estruturas basilares da nossa realidade se tornou cada vez mais inviável, a ausência das cotas (após quase uma década da aprovação da legislação) se tornou uma questão que levantaria debates; sendo assim, o movimento Coluni Antirracista surge como um dos maiores exemplos da insatisfação em relação a essa realidade. Porém, a compreensão da intensificação dessas discussões passa também por um entendimento dos instrumentos utilizados pelos movimentos sociais para aumentar o contato da população com tais pautas e demonstrar a urgência de suas demandas mais imediatas. Com isso, entra em pauta o segundo tópico exposto anteriormente: a realidade da pandemia global e os seus efeitos sobre o ativismo digital.

Desde o ano de 2013, quando milhares de pessoas foram às ruas motivadas por uma manifestação generalizada em repúdio ao aumento dos preços dos meios de transporte em São Paulo, tem se notado no Brasil um aumento

considerável de um fenômeno da história recente: o ativismo político articulado através das redes sociais. Tendo em vista que as discussões nos meios digitais parecem impactar diretamente a forma como as manifestações políticas se organizam, nos anos seguintes à mobilização do transporte em São Paulo esse fenômeno não recuou, se tornando um instrumento potente de mobilização utilizado pelas mais diversas camadas da sociedade civil. Porém, o final de 2019, com o início da pandemia de Covid-19 e o regime de quarentena instaurado no Brasil em 2020, trouxe uma nova realidade na qual esse ativismo digital assumiria um papel ainda mais central para o desenvolvimento dos conflitos sociais apresentados anteriormente.

> Já no primeiro impacto a pandemia do Coronavírus diminuiu consideravelmente as mobilizações e protestos nas ruas, porém à medida em que as medidas preventivas foram ficando mais restritas quanto às aglomerações o uso da internet foi fator determinante para um novo tipo de manifestação. A sociedade se viu obrigada a utilizar dos meios possíveis para conseguir exteriorizar seus anseios perante o mundo, e agora influenciados também pela inevitabilidade dos impactos sofridos a vida e a saúde pública mundial (Londero; Leite; Gregori, 2023).

Esse aspecto das manifestações políticas "virtuais" influenciou diretamente na criação do movimento Coluni Antirracista, principalmente porque a articulação desse se deu, em grande maioria, pela atividade de ex-estudantes que, durante todo o processo de luta por cotas no Coluni, foram os principais agentes por trás da estruturação desse movimento, como pontuado por Anna Clara Pereira de Souza, ex-estudante do Coluni e integrante do Coluni Antirracista em seus anos de atividade:

> (Os membros do coletivo) Eram pessoas que estavam... igual eu e outras pessoas, já estavam em um momento de estar trabalhando, estudando, em uma rotina bem frenética, então não tava dando pra conciliar. Eu acho que só foi possível por causa da pandemia, nesse sentido de que a gente tava com essa ferramenta das redes sociais (Souza, 2023).

Essa afirmação é embasada em um dos principais pontos de articulação do movimento, que foi a apresentação de uma carta aberta através das redes sociais, que logo se tornaram o principal meio de divulgação das atividades do coletivo.

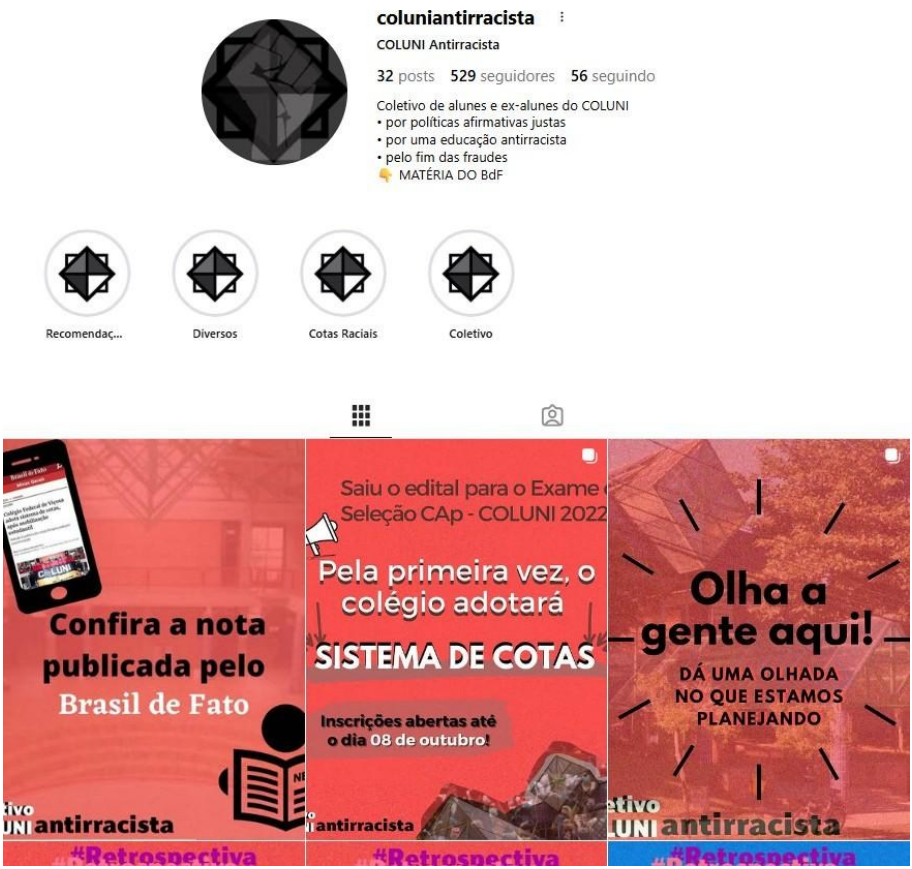
Ainda tentando contextualizar o momento histórico em que a organização da luta pela implementação do sistema de cotas no Coluni foi realizado,

vale citar que foi durante os anos do governo Bolsonaro, que durou entre 2019 e 2022, momento no qual o país vivia uma constante batalha contra sucateamento da educação pública e os espaços de convívio, tanto físicos quanto virtuais, se tornavam também espaços de discussões para diversos temas sociais, o que também influenciou os estudantes envolvidos no seu processo de contestação.

As redes sociais como instrumentos de luta política

Como exposto, as redes sociais, amplamente influenciadas pelo contexto da pandemia, foram usadas como um dos principais instrumentos de manifestação política do movimento Coluni Antirracista, tendo como principais plataformas o *Facebook*, criado em 13 de julho daquele ano, e o *Instagram*, no dia 16 de julho. Contudo, deve-se explicitar que não há intenção em delimitar cronologicamente a perspectiva de que as atividades do Coluni Antirracista se articulavam unicamente nas redes sociais. O objetivo da demarcação temporal para uma análise não é o de afirmar que não existia alguma movimentação interna anterior à criação das redes, mas apontar esse "ativismo digital" como uma das formas de se compreender a história do movimento estudantil, aqui analisada, portanto, por auxiliar na tarefa de pontuar algumas das estratégias políticas utilizadas ao longo do período de atividades que consideramos essenciais para a discussão do presente trabalho. O próprio movimento se preocupou em esclarecer essa questão em um dos seus *posts* (COLUNIANTIRRACISTA, 2020b), explicitando o processo de formação interna como parte necessária para a criação das bases do movimento que posteriormente se tornaria público nas redes sociais.

ImagemFigura 1 –: Perfil do instagram coluniantirracista.



Fonte: Imagem 1: Perfil do instagram coluniantirracista.
Captura de tela realizada em 04 de maio de 2026.

Tendo isso sido estabelecido, as redes sociais trouxeram alguns dos aspectos essenciais que amplificaram o discurso antirracista do coletivo. O primeiro deles foi um maior alcance proporcionado pela visibilidade que os *posts* trouxeram, com uso de imagens e dados, entre outros elementos; o movimento passou a fazer um trabalho de expor seu discurso e sua rede de ação, conseguindo cada vez mais apoio na luta pelas cotas dentro do Coluni. Além disso, outro aspecto que as redes sociais aderiram ao movimento foi o uso do "constrangimento" como estratégia política. Como discutido anteriormente, o ano de 2020 trouxe uma efervescência de discussões raciais em grandes veículos midiáticos, o racismo presente nas mais diversas estruturas da vida social era questionado de forma cada vez mais afirmativa e o ato de relativizar o racismo

diante do grande público se tornou pauta que gerava reações negativas imediatas. Obviamente, não queremos dizer que o racismo no Brasil passou a ser combatido de forma assertiva por toda a população e pelas autoridades políticas; no entanto, o que observamos neste ano é o uso do constrangimento como um dos instrumentos adotados por grande parte dos movimentos sociais para provocar mudanças. De forma consoante, o movimento Coluni Antirracista fez uso dessa estratégia como forma de demonstrar impaciência com a "inércia" do colégio em relação à adoção das políticas de cotas. A própria carta aberta do coletivo, citada anteriormente, dá indicativos da forma como essa iniciativa escolheu responsabilizar o colégio pela continuidade da exclusão ao longos dos anos por não aderir às cotas ao seu processo de seleção:

> (...) Há, portanto, um nítido descompasso gerado pela incompreensão e resistência da instituição em adotar políticas afirmativas que já demonstraram resultado em democratizar o acesso à educação, diminuindo disparidades causadas pela formação histórica racista nacional.
> A falta de representatividade e proporcionalidade no colégio é um ponto crítico e prejudica, inclusive, ações pedagógicas propostas. Ao trabalhar a história e a cultura afro-brasileiras, incluídas pela lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares, o colégio promove discussões sobre as questões relativas à vivência de pessoas negras sem que estas estejam presentes no ambiente estudantil. O resultado é catastrófico: há relatos, por exemplo, da necessidade de constranger alunos de outras turmas para que representassem personagens negros em peças teatrais, ou mesmo da prática — sabidamente racista — de "blackface" (COLUNIANTIRRACISTA, 2020a).

Tratava-se da criação de uma narrativa na qual era ressaltada a essencialidade das cotas no contexto da atualidade, e, caso o colégio se situasse dentro de uma perspectiva de educação antirracista, era preciso adotar as políticas de cotas, tendo como única outra alternativa assumir um compromisso com a permanência das estruturas racistas que as políticas afirmativas buscavam combater. Não era possível se manter numa inércia, era preciso que o Coluni declarasse a sua postura em relação a essa discussão. É nesse sentido que compreendemos a importância do movimento aqui discutido: como catalisador da conjuntura política e social nacional e mundial para o espaço interno do colégio de aplicação viçosense, se utilizando das possibilidades da realidade material do ano de 2020 para construir um movimento potente e capaz de interferir na criação de uma postura antirracista mais efetiva dentro da escola.

No dia 29 de setembro de 2020, os esforços do coletivo Coluni Antirracista se mostraram frutíferos, com a aprovação do colegiado da aplicação das cotas a partir da Lei de 2012. Em agosto do ano seguinte, foi divulgado o edital que incluía essa nova política. Trata-se de um evento revolucionário para a história dessa instituição, demonstrando o papel essencial dos movimentos organizados pela sociedade civil na mudança das estruturas de opressão que nos cercam.

No entanto, para que possamos começar a pensar como essas mudanças surtiram efeito no presente da escola, devemos ressaltar aqui alguns aspectos da própria política de cotas, pois essa carrega em si um caráter de "experimentação". As cotas buscam amenizar a exclusão de certas minorias sociais a espaços como as escolas de aplicação, porém, para que o seu papel seja efetuado da forma mais produtiva possível, é preciso que esse seja acompanhado por agentes que busquem aprimorar a sua presença nos espaços onde é aplicado, a exemplo disso: as políticas de permanência, que são uma outra ação afirmativa que pensa além do ingresso da população racializada nesses espaços, mas em como garantir que esses grupos sejam capazes, materialmente e psicologicamente, de se manterem e se sentirem incluídos. No artigo "A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo", de Verena Alberti e Amilcar Araujo Pereira, expõe que, já nos anos em que as cotas começaram a ser discutidas pela sociedade civil, os ativistas de movimentos negros já apresentavam uma preocupação de que essa política não se bastaria em sua legitimação através da legislação e que seria necessário um debate constante entre tais movimentos e o Estado para essa e outras ações afirmativas fossem aplicadas de forma realmente transformadora:

> A questão das cotas e, de forma mais ampla, das ações afirmativas é, com certeza, uma novidade com um vasto potencial de mudança social, que incide não apenas sobre as possibilidades de estudo e trabalho de afro-descendentes, mas sobre as representações que a sociedade brasileira produz sobre si mesma, em especial as camadas média e alta, pouco acostumadas a conviver de forma igualitária com pretos e pardos. (...) Como se viu, muitas das lideranças do movimento negro afirmam que a bandeira das cotas não é solução para tudo, devendo ser vista como providência emergencial. Sua maior riqueza provavelmente está no debate e nas mudanças de atitude que é capaz de provocar (Alberti, 2006).

A partir disso, a realidade do CAP-Coluni, após a aprovação de um sistema de cotas, parecia promissora, tendo em vista a presença de um movimento potente como o Coluni Antirracista. No entanto, o que acompanhamos nos meses seguintes foi um processo de dissolução do movimento, e nesse quesito se tornam menos evidente as condições que levaram ao seu fim. Retornando a entrevista de Anna Clara, ela apresenta uma hipótese para essa incógnita:

> A gente não atua mais ativamente, mas é porque foi um coletivo que nasceu com uma pauta única e exclusiva, que era de aprovar as cotas (...) A gente parou porque não tava dando conta mesmo de acompanhar mais, e eu acho que vai perdendo o sentido porque o ideal era que essa pauta entrasse no colégio, porque a gente (ex-alunos) não tava mais lá e não tinha vínculo nenhum com o Coluni (Souza, 2023).

Nesse sentido, o que acompanhamos nos anos seguintes é o desenvolvimento da aplicação das cotas, de forma que a comunidade escolar se tornou o único agente que poderia alterar diretamente as políticas de ação afirmativa presentes na realidade escolar. Levando a discussão adiante, devemos nos preocupar em analisar como as políticas de cotas em si foram colocadas em prática e os efeitos que essas trouxeram para o CAP-Coluni.

Cabe ressaltar que as discussões acerca da implementação da política de cotas dentro da instituição não existiram apenas graças ao estudantes e ao Coletivo Coluni Antirracista. Na verdade, era uma pauta que já circulava entre os corredores da escola e que obtinha apoio de parte do corpo docente e demais funcionários, porém, nos cabe aqui destacar principalmente o impacto da movimentação realizada pelos estudantes, visto que enxergamos esta ação como força motriz para a implementação da política de cotas no ano de 2020. Dessa forma, não temos como objetivo afirmar que a instituição como um todo se opunha à mudança; pelo contrário, compreendemos que havia forças internas que eram a favor da sua concretização, fazendo com que isso ocorresse de fato. Porém, destacamos a ação estudantil como parte necessária para o entendimento do processo.

A efetivação da política de cotas e seus desafios

Como é comum em instituições de ensino públicas, cuja demanda por vagas é superior à oferta, a entrada no CAP-Coluni UFV se dá por meio de um exame de seleção que tem como objetivo medir os "conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas ao longo da formação correspondente ao Ensino Fundamental e tendo complexidade compatível com essa etapa da educação básica" (Universidade Federal de Viçosa, 2023, p. 7). Ao todo, são ofertadas 150 vagas que, a partir da seleção para o ano letivo de 2022, começaram a ter uma divisão de cotas para ingresso. Sendo assim, passa a existir uma reserva de 50% das vagas destinadas a estudantes que tiveram sua educação ancorada em escolas públicas, distribuída entre critérios socioeconômicos e raciais e considerando também as pessoas com deficiência. Estes critérios se alternam e são divididos em múltiplas categorias, que fazem combinação com um ou mais destes atributos, por exemplo: candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) possuem a possibilidade de se inscrever em quatro categorias de cotas diferentes, além da ampla concorrência, cabendo ao estudante ver qual o contempla. De forma quantitativa, ao juntar todas as categorias de cotas destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas, podemos chegar a um resultado de 41 vagas, o equivalente a 27,3% do contingente total. Contudo, é previsto no edital que o não preenchimento destas vagas por número insuficiente de classificados acarretará a transferência delas para outras categorias:

> 7.7 Conforme o art. 15 da Portaria do MEC nº 9, de 2017, no caso de não preenchimento das vagas reservadas, aos/às autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas e às pessoas com deficiência, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos/as estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas, observadas as reservas realizadas no mesmo nível ou no imediatamente anterior.
> 7.8 As vagas que restarem após a aplicação do disposto no item 7.7 deste Edital, serão ofertadas aos/às demais candidatos/as, de acordo com a ordem de classificação… (Universidade Federal de Viçosa, 2023, p. 11).

Para compreendermos o que o edital define enquanto classificados, cabe analisar a estrutura da prova, que possui 38 questões objetivas divididas em seis áreas de conhecimento, sendo elas: português, matemática, língua inglesa, ciências, geografia e história. Além disso, há uma proposta discursiva de produção textual, que compreende caráter desclassificatório referente à não

obtenção de uma pontuação mínima a partir da correção, como presente no edital:

> 7.1 Inicialmente será apurada a pontuação obtida pelo/a candidato/a nas provas objetivas. Conforme a ordem decrescente dos pontos obtidos, serão selecionados quatro (4) candidatos por vaga oferecida no Exame de Seleção do CAp-Coluni 2024, ou seja, seiscentos (600) candidatos/as, cujas provas de Produção Textual serão corrigidas.
> 7.1.1 Em caso de empate na pontuação dos/as últimos/as classificados/as, a prova de Produção Textual desses/as candidatos/as serão corrigidas, mesmo que seja ultrapassado o número de quatro candidatos/as por vaga ofertada (Universidade Federal de Viçosa, 2023, p. 10).

Porém, algumas questões ficaram em aberto em relação ao edital. Primeiro, destaca-se a quantidade de redações a serem corrigidas, que totalizam no mínimo 600, referindo-se cerca de 4 por vaga e contribuindo para gerar uma nota de corte mínima para a classificação no edital de ingresso na instituição CAP-Coluni UFV. Indaga-se que estas seiscentas provas não refletem a condição em que cada candidato se inscreveu, porque é divulgada apenas uma Nota de Ponto de Corte por ano, sendo as seguintes notas referentes aos anos com utilização de cotas: 33,00 (56,89%), em 2022; 35,00 (60,34%), em 2023, e 29,00 (50,00%), em 2024 (PSE COLUNI, [s.d]). Dessa forma, a nota de corte gerada para garantir a correção da redação é realizada com base nas notas gerais de todos os estudantes, sem gerar uma nota específica para cada categoria de cota.

Portanto, é possível afirmar que todos os candidatos inscritos competem entre si, sem que haja distinção ou siga os critérios das modalidades da política de cota. Afinal, independentemente da categoria em que se encontrem, antes de terem suas provas de produção textual corrigidas, todos são julgados pela mesma régua. No momento de seleção das seiscentas provas que possuem a maior nota nas questões objetivas, não é analisado, dentro de cada categoria, quais candidatos obtiveram as melhores notas para, então, selecionar aqueles que melhor representam aquela determinada modalidade. Compreendemos que esse seria o procedimento ideal em um processo de seleção justo, levando em consideração a aplicação da Lei de Cotas.

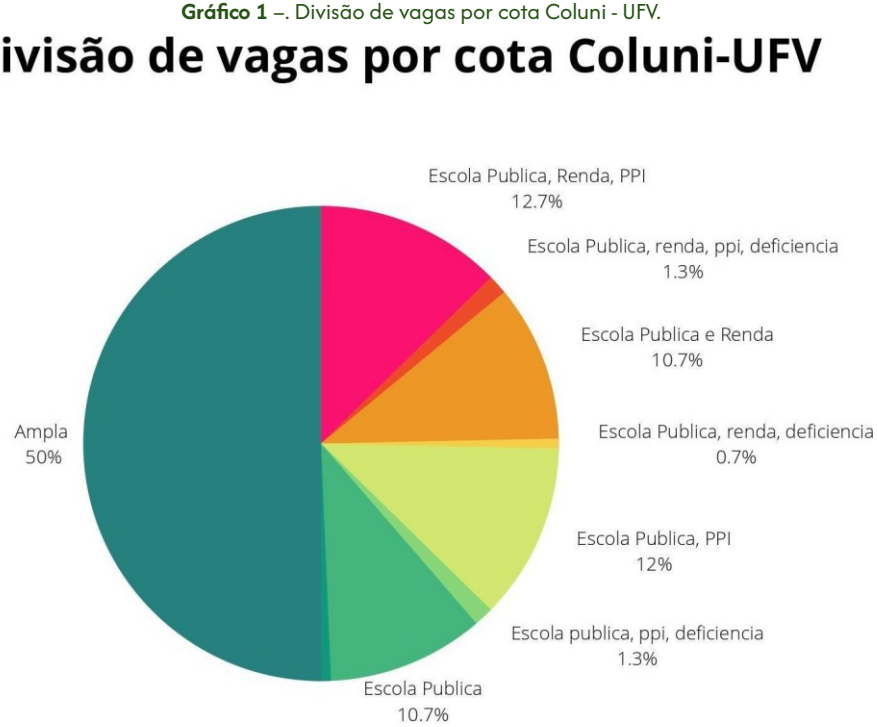
Por exemplo, se olharmos para a modalidade 1, definida no edital como "Candidatos/as que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário

mínimo per capita", temos uma reserva de 19 vagas. Respeitando o edital e a política de cotas, talvez seja possível pensar que o correto, nesta situação, seja pegar estas dezenove vagas e multiplicá-las por quatro, chegando-se a um total de 76. Com isso, as 76 melhores notas da prova objetiva dos participantes inscritos nesta modalidade teriameriam direito à correção de suas provas de produção textual. Esse procedimento seria, então, padronizado para todas as categorias, de modo que a quantidade de provas corrigidas fosse proporcional ao número de vagas correspondente a cada uma delas. Dessa forma, evitar-se-ia que vagas destinadas a cotas não fossem preenchidas por candidatos que tivessem direito a elas por simplesmente não terem sido classificados com base na nota objetiva, resultado de uma competição na qual todas as provas são vistas como iguais, independente da modalidade em que estão inscritos os estudantes.

A política de cota é um exemplo de ação afirmativa utilizada para diminuir as desigualdades sociais do país e parte de sua justificativa é a noção de que grupos minoritários, por terem historicamente menor acesso a direitos básicos (como a educação), acabam sendo prejudicados nesses exames de seleção. Sendo assim, este tipo de política funciona de forma a garantir o acesso dessas pessoas em diferentes tipos de seleções. Quando a instituição decide não aplicar a diferenciação das categorias de cotas nessa etapa do processo seletivo, ela contribui de forma ativa para beneficiar aqueles que se encontram em situação de privilégio e que, por conseguinte, têm suas provas corrigidas e ocupam as vagas que deveriam ser preenchidas por outros candidatos.

Com a finalidade de ilustrar esta afirmação, torna-se necessário trazer dados referentes aos exames de 2022 e 2023 que comprovem, desde a primeira chamada, o não preenchimento das vagas destinadas aos candidatos cotistas. Estas informações são de domínio público e podem ser acessadas livremente no site do processo seletivo (PSE COLUNI, [s.d]), sendo os gráficos aqui apresentados frutos de uma análise e levantamento quantitativo. O Gráfico 1 demonstra a totalidade das vagas ofertadas por cada categoria, que, em uma seleção ideal, também deveria simbolizar a forma com que as vagas são preenchidas em sua totalidade.

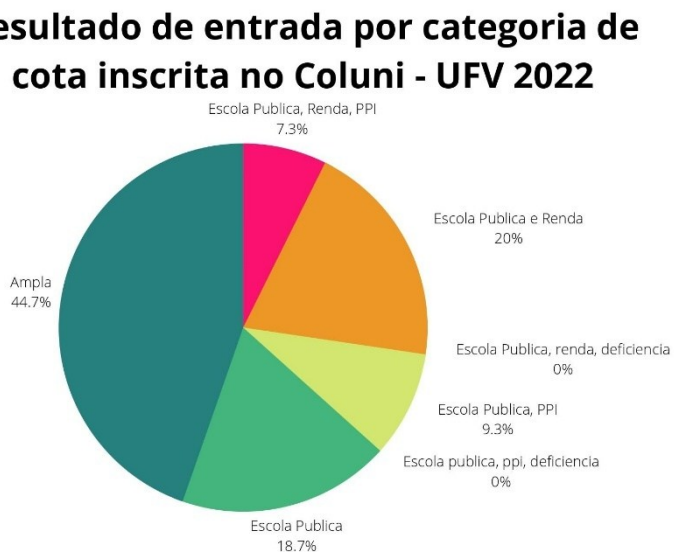
Gráfico 1 –. Divisão de vagas por cota Coluni - UFV.



Fonte: Elaborado pelos autores.

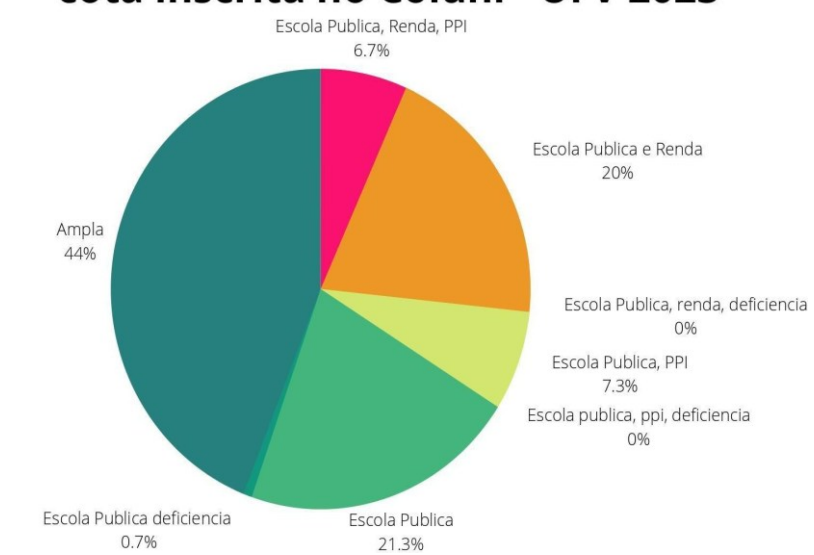
Ao contrário do que se espera, não é este o resultado que podemos ver na primeira chamada dos primeiros anos em que a política de cotas se fez presente na instituição. No ano de 2022, das 19 vagas reservadas a estudantes inscritos na modalidade 1 do edital, apenas 11 dos aprovados se inscreveram nela originalmente, tendo um total de 8 vagas sendo ocupadas por candidatos que não se compreendiam como pretos, pardos ou indígenas, mesmo a relação de candidato por vaga inscrito na modalidade sendo de 5,05 no início do processo seletivo. O problema ocorre de forma similar no ano seguinte, quando a quantidade de vagas reservada para a modalidade 1 permanece a mesma, porém apenas 10 dos que foram selecionados pertenciam a ela, portanto, 9 das vagas que foram separadas para candidatos pretos, pardos ou indígenas foram ocupadas por candidatos que não se autodeclaram dessa forma. Este fenômeno ocorre em todas as categorias em que um dos fatores é a questão racial. Com isso, é possível observar uma exclusão racial no sistema de seleção, e isso pode ser confirmado nos Gráficos 2, 3, 4 e 5.

Gráfico 2 – Resultado e entrada por categoria de cota inscrita no Coluni – UFV 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 3: Resultado de entrada por categoria de cota inscrita no Coluni -– UFV 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 4 –: Preenchimento de vagas destinadas a pessoas autodeclaradas Pretas, Pardas ou Indígenas Coluni -– UFV 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 5 –: Preenchimento de vagas destinadas a pessoas autodeclaradas Pretas, Pardas ou Indígenas Coluni -– UFV 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores

É possível observar uma necessidade de se repensar a forma com que a política de cotas é aplicada no Colégio de Aplicação Coluni – UFV, porque não basta apenas que ela exista no papel, mas também é necessário que as vagas destinadas às pessoas racializadas sejam ocupadas por elas. No ano de 2022, das vagas que foram reservadas para pretos, pardos e indígenas, apenas 61% foram ocupadas e no ano de 2023, somente 51,2%. Instaura-se, portanto, uma preocupação evidente quanto à sua eficácia. No momento em que optou-se por corrigir as redações apenas dos 600 primeiros colocados, sem haver qualquer distinção da modalidade em que foram inscritos, deu-se o aval da instituição para que essa situação ocorresse. Neste cenário, repensar o sistema faz-se uma necessidade, principalmente se há uma verdadeira preocupação em transformar o ambiente escolar de um ambiente de segregação, como tem sido por anos, para um espaço democrático de acesso a uma educação de qualidade e plural.

Reavaliações e avanços

O conteúdo até aqui apresentado foi escrito entre o final do ano de 2023 e início do ano de 2024, enquanto atuávamos como bolsistas do PIBID no Coluni UFV, o que justifica o seu recorte temporal, que analisa desde a instauração do sistema de cotas até a edição do vestibular mais recente da época. Nossa escolha foi manter o trabalho original por compreendermos enquanto fruto do seu tempo e um olhar de estudantes de graduação para o ambiente em que se encontravam inseridos enquanto estagiários, vivendo suas primeiras experiências no processo de formação docente.

Este capítulo voltou a ser trabalhado no ano de 2026, para a compilação do livro de experiências do PIBID no Departamento de História da Universidade Federal de Viçosa. Porém, com o retorno ao texto para os polimentos finais, dois anos após a escrita do artigo, algumas questões se mostraram relevantes de serem retomadas devido a mudanças realizadas pela instituição no seu processo seletivo que estão diretamente relacionadas à críticas aqui endereçadas, de modo que fez-se necessário a escrita dessa nova seção, para o endereçamento destas mudanças, assim como um exercício de análise da situação do processo seletivo para ingresso no momento contemporâneo visando uma possível publicação e publicização do trabalho.

Na busca por situar as mudanças a serem referidas, foi possível localizar uma minuta redigida pelo professor doutor Luiz Gustavo Santos Cota, responsável por lecionar a disciplina de História na instituição, enviada à Comissão Especial do Exame de Seleção do CAp-Coluni no dia 23 de abril de 2023. Neste documento, o professor propõe uma alteração no processo seletivo de avaliação para o ingresso na instituição, posicionando-se a favor de repensar o funcionamento das notas de corte presente no vestibular. Luiz Cota argumenta, de forma similar ao levantamento realizado neste artigo, que a maneira com que as notas de corte estavam funcionando dentro do processo seletivo acabava por não respeitar determinados fatores de isonomia presentes em um processo seletivo, como podemos observar no trecho seguinte, no qual evidencia a necessidade de que as etapas do processo seletivo aconteçam de modo que as categorias de ampla concorrência e de cotas tenham suas notas de corte diferenciadas.

> Sabe-se que instituições congêneres ao CAp-Coluni, tais como Institutos Federais e CEFETs, bem como o Colégio Pedro II, integrantes da mesma rede federal e voltados, hegemonicamente, ao mesmo nível de ensino que nosso Colégio de Aplicação, adotam como procedimento em seus respectivos processos seletivos a adoção de diferentes pontos de corte entre os grupos de candidatos indicados pela já aludida legislação, fato que se repete nos processos de acesso ao ensino superior federal. Tal procedimento encontra respaldo jurídico no conjunto de normas já mencionado, que regula as ações afirmativas no Brasil, orientado pelos princípios constitucionais da igualdade material e da justiça social, bem como o princípio da equidade.
>
> A Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, instituiu o sistema de cotas para o ingresso em instituições federais de ensino determinando que, no mínimo, 50% das vagas sejam reservadas a estudantes oriundos de escolas públicas, com "subcotas" específicas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. **Esses candidatos concorrem entre si dentro de suas respectivas modalidades**, e a classificação obedece a critérios relativos a cada processo seletivo, o que, naturalmente, permite a existência de diferentes pontos de corte entre grupos, sem que isso configure violação ao princípio da isonomia. Para além da designação das categorias de concorrência nos exames de seleção, a mencionada legislação indica as respectivas distinções, em termos do processo avaliativo (pontuação), considerando as especificidades e desigualdades de oportunidade. (...) parágrafos 2º dos artigos 3º e 4º da Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, indicam as distinções entre as candidaturas de ampla concorrência e as chamadas cotas, uma vez que indicam que todos os concorrentes disputariam as vagas para ampla concorrência, mas, estando abaixo do ponto de corte desenhado na disputa, os

> candidatos inscritos para as vagas previstas na política de ação afirmativa deverão concorrer especificamente a estas. Tal previsão leva em consideração que a presença de processos de desigualdade prévios entre as candidaturas, acionando-se dispositivo de equalização e justiça no que tange ao direito dos grupos historicamente excluídos e/ou marginalizados (Cota, 2023).

No decorrer do documento encaminhado aos responsáveis pelo processo seletivo, o professor Luiz Cota segue sua argumentação dando exemplos similares nos quais a utilização de uma nota de corte única não era possível, e cita que nestes casos houve a criação de uma outra nota, em que as categorias de ações afirmativas competiam em igualdade entre si, de acordo com seus próprios critérios, diferente da categoria de ampla concorrência, sendo essa uma mudança significativa para o funcionamento de tais políticas públicas. Como podemos observar no argumento do professor,

> O questionamento levou a aprovação unânime da reforma legal dos procedimentos adotados pelo sistema de justiça, considerando que não deve ser imposta pontuação mínima para vagas relativas às cotas, para além da existência de ponto de corte específico em cada categoria, de forma que não se desconfigure o espírito essencial da legislação que corresponde às ações afirmativas. De tal forma, por alusão e princípio, conforme definido pelo colegiado do CNJ, não deve existir qualquer "cláusula de barreira" que desconfigure as ações afirmativas por linearizar as candidaturas a cotas com a ampla concorrência (Cota, 2023).

De forma a concluir a sua contestação, Cota recomenda a modificação dos procedimentos do processo avaliativo de modo que se estabeleça um ponto de corte similar para cada uma das nove categorias de vaga especificadas no edital, ao invés de uma pontuação de corte única, que, segundo ele, era nitidamente conduzida pela ampla concorrência, um ponto com o qual concordamos veementemente.

Conseguimos localizar desdobramentos da solicitação realizada por Cota a partir de maio de 2025, no dia do 2 do referido mês, quando a diretora da instituição, Alessandra Gomes Mendes Tostes, realiza o encaminhamento do Ofício nº 055/2025/COL para a procuradoria jurídica responsável pela legislação de cotas, logo após a reunião da Comissão responsável pelo processo seletivo, realizada em 30 de abril de 2025 (Tostes, 2025).

Em resposta às solicitações, um dos passos antes da mudança ser plenamente efetivada, foi possível localizar a Nota Jurídica n. 00092/2025/NCONJUR/PFFUFV/PGF/AGU escrita pelo procurador federal Natan de Oliveira

Mattos, encaminhada no dia 08 de maio de 2025, na qual o referido conclui, após análise das prerrogativas acerca da mudança, que

> Ante o exposto, entende esta Procuradoria pela possibilidade de se adotar a singularização das notas de corte para cada uma das nove categorias de vaga, desde que, no exercício de sua autonomia constitucional e poder discricionário, entenda, com devida motivação, que a adoção de tal medida propicie um aproveitamento mais eficiente das vagas ofertadas (Mattos, 2025).

Essa é uma das etapas finais para a implementação das mudanças na lei de cotas da instituição.

As mudanças que podemos observar, oriundas da movimentação supracitada, são referidas a partir do Edital 018/2025/PRE (Universidade Federal de Viçosa, 2025), que teve como objetivo regular o processo seletivo para entrada de novos alunos no Coluni UFV no ano letivo de 2026, tendo a sua realização durante o final do ano de 2025. Dentre as principais mudanças, podemos observar uma delimitação mais específica das instituições que serão consideradas aceitas para os alunos ingressantes em vagas destinadas a escola pública, como podemos observar no artigo 1.2.5:

> As escolas pertencentes ao Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SENAT, SESC), escolas conveniadas, escolas filantrópicas ou, ainda, fundações ou instituições similares, mesmo que mantenham educação gratuita, não são consideradas instituições da rede pública de ensino (Universidade Federal de Viçosa, 2025).

Dessa forma, limita-se o acesso a estas vagas a instituições da rede pública em seu sentido mais estrito, sendo principalmente aquelas vinculadas às secretarias de educação municipais, estaduais e nacionais, de modo que garanta a estes alunos, especificamente, o acesso a estas vagas. Compreendemos que, dentro destes três níveis de gestão, pode haver uma diferença na qualidade de ensino ofertada, mas são as instituições que de fato compõem o quadro da educação da rede pública de ensino.

Dando prosseguimento, um dos principais tópicos abordados anteriormente se referia principalmente ao fato de que as provas eram corrigidas sem levar em consideração a política de ações afirmativas, de modo que eram selecionadas as 600 provas com melhor pontuação dentre todos os inscritos, sem distinção de categoria ao qual se inscreveram. Este fato dava origem ao problema de que alunos optantes por vagas de ações afirmativas fossem eliminados do processo seletivo antes mesmo de terem suas provas de redação corrigidas, já que eram colocados em condições de igualdade com os alunos de

ampla concorrência, que estatisticamente obtinham notas maiores nas provas objetivas.

Contudo, no edital do exame de seleção para o ingresso no ano letivo de 2026, podemos observar uma alteração no modo de seleção das provas de redação a serem corrigidas, sendo possível constatar que o princípio atual colocava vestibulandos de ampla concorrência e de ações afirmativas em categorias separadas, buscando a correção de número igual de provas de redação dos dois grupos, como podemos ver no texto do edital:

> 7.1 Inicialmente será apurada a pontuação obtida pelo/a candidato/a nas provas objetivas. Conforme a ordem decrescente dos pontos obtidos, serão selecionados quatro (4) candidatos/as por vaga oferecida nas vagas reservadas e quatro (4) candidatos/as por vaga oferecida na ampla concorrência no Exame de Seleção do CAp-Coluni 2026.
> 7.1.1 Serão seiscentos/as (600) candidatos/as que terão a prova de Produção Textual corrigidas, sendo trezentos/as (300) candidatos/as de vagas reservadas e outros/as trezentos/as (300) candidatos/as de vagas de ampla concorrência. (Universidade Federal de Viçosa, 2025).

Dessa forma, é possível observar uma consciência interna da própria instituição sobre o problema aqui relatado, eliminando uma lacuna que acabava por excluir determinado grupo de estudantes do processo seletivo antes mesmo da chegada na etapa final. É observável que a utilização das notas da prova objetiva de todos os participantes para a definição de uma nota de corte única para a correção da prova de produção textual simbolizava um apagamento das condições de desigualdade entre os candidatos de ações afirmativas e os de ampla concorrência. A mudança é perceptível se olharmos na página de resultados do processo seletivo, na qual podemos constatar duas notas de corte, quando anteriormente existia apenas uma, sendo estas, 44 pontos para ampla concorrência e 34 para ações afirmativas, determinando assim uma diferença de 10 pontos entre a nota da 300ª posição dos classificados para a segunda etapa entre as duas categorias.

Cabe ressaltar que, conforme consta na página do processo seletivo, existe apenas uma nota de corte para todas as categorias de ações afirmativas, o que difere do proposto inicialmente, que seria uma nota específica para cada uma das modalidades. Porém, a presente mudança já simboliza, por si só, um grande avanço no princípio de equidade da seleção.

Buscando compreender, na prática, como as mudanças afetaram o resultado do processo seletivo, vamos olhar para o mesmo grupo focal utilizado

na análise dos anos anteriores, então denominados modalidade 1, que consistiam em estudantes de escola pública, com renda mensal bruta menor ou igual a 1,5 salário-mínimo (por pessoa da família), de etnia preta, parda ou indígena e sem deficiência, agora intitulados de LB_PPI na documentação referente ao processo seletivo. Cabe ressaltar que, por mais que estejamos utilizando estas duas modalidades como equivalentes, por se encaixarem na mesma categoria, visto que são seguidos critérios escola pública, renda e etnia, devido a alterações do edital os grupos não são mais totalmente equivalentes, pois houve uma redução do valor da renda bruta mensal de 1,5 salário-mínimo para 1 salário-mínimo, como presente no artigo 1.3.1 do edital do processo seletivo para o ano de 2026 (Universidade Federal de Viçosa, 2025).

Levando em consideração os dados referentes à primeira chamada do processo seletivo, podemos observar que, dos 150 classificados, 17 se inscreveram na modalidade LB_PPI, sendo um avanço significativo comparado aos anos analisados anteriormente, nos quais foram classificados 11 e 10 candidatos nos respectivos anos de 2022 e 2023.

Observando os avanços dentro das modalidades de ações afirmativas que levam em consideração o aspecto racial do estudante, também é possível constatar que houve, pela primeira vez, a classificação de alunos na categoria de estudantes pretos, pardos e indígenas independente de renda aprovados até a oitava chamada, demonstrando assim um maior preenchimento destas vagas destinadas a ações afirmativas, principalmente ao que tange à população racializada.

Diante do exposto, podemos observar que, dentro da instituição, houve uma medida para repensar a aplicação e exequibilidade do sistema de cotas, em um exercício de observar os problemas e os acertos, de modo que foram reformuladas etapas do processo seletivo que acabavam por excluir pessoas de determinados grupos das ações afirmativas em uma falsa isonomia.

Considerações finais

Percebendo o CAp-Coluni como um colégio de prestígio e excelência, é necessário que seja cada vez mais democrático e acessível à população. A instituição surgiu com o objetivo de atender um público específico – majoritariamente filhos de professores –, mas uma educação de qualidade não pode ficar restrita a esse segmento. É preciso tornar esse ensino mais acessível e construir uma escola verdadeiramente plural e diversificada, na qual estudantes negros,

indígenas e de situação socioeconômica fragilizada possam ter as mesmas oportunidades de acesso que estudantes brancos e com melhores condições financeiras. Cabe reforçar que tal restrição não acontece de maneira formalizada, mas camuflada em práticas que privilegiam o acesso a estudantes com melhores condições financeiras, com a oportunidade, por exemplo, de participar de cursinhos preparatórios privados. Enquanto isso, outras classes sociais contam com poucas experiências de cursinhos populares.

Além disso, é necessário não só criar medidas que garantam acesso dos negros à instituição, mas também políticas de permanência para essas pessoas, como políticas de assistência estudantil e de apoio psicopedagógico. O ambiente escolar precisa estar preparado para acolher estudantes não privilegiados, de forma que eles se sintam parte da instituição e merecedores de estarem ali. Caso contrário, muitos irão desistir por pensarem que não são capazes ou que não pertencem àquele lugar. Para tanto, são necessárias movimentações dentro do Coluni e da própria universidade, tendo em vista que o colégio é subordinado à Pró-reitora de Ensino (PRE).

Os rigorosos critérios de seleção tornam o acesso de estudantes abarcados por vivências pautadas na precariedade social extremamente complicado, pois beneficia aqueles que tiveram condições financeiras de investir em educação desde cedo. A adoção de um sistema de cotas veio justamente para tentar minimizar essa questão, dando a oportunidade de estudantes negros e menos favorecidos terem acesso ao Coluni e a uma educação base eficiente. Com uma quantidade de vagas reservadas para cada modalidade, o objetivo seria tornar a seleção mais justa e igualitária, mas não há garantia de que isso sempre aconteça.

A instituição da política de Cotas no Coluni apresenta algumas particularidades. A lei 12.711/2012 tornou obrigatório o sistema de cotas em universidades e institutos federais, mas não era específica quanto a obrigatoriedade para os colégios de aplicação. Sendo assim, ficaria a cargo das próprias instituições acatar ou não o sistema. Já existia, no Coluni, uma discussão sobre a implantação das Cotas, mas a pressão exercida pelo movimento do Coluni Antirracista foi fundamental para a mudança efetiva na legislação da escola. A ação do movimento organizado, influenciado pelo contexto global de resistência e luta contra o racismo, pressionou a diretoria e os professores a se posicionarem sobre o assunto, o que favoreceu o estabelecimento do sistema de cotas. A movimentação dos antigos estudantes foi, portanto, essencial para que o sistema saísse do campo das discussões e fosse implementado na prática.

O modelo adotado entre 2020-2023 apresentava sérias limitações. Em conversa com professores, todos afirmaram que a implementação das cotas trouxe maior pluralidade para o ambiente da escola, dando mais oportunidade para estudantes negros vindos de escolas públicas. Entretanto, o método de correção das provas de ingresso era excludente ao julgar os candidatos a partir de uma nota de corte única, que não levava em consideração as particularidades próprias de cada modalidade. Como consequência, as vagas reservadas acabavam sendo ocupadas por candidatos da ampla concorrência, pois os que tinham direito às cotas não atingiam a nota mínima. Com as mudanças implementadas a partir de 2025, a seleção se tornou mais coerente com a proposta de garantir maior pluralidade no ensino, porém algumas questões ainda podem ser levantadas.

Um dos fatores que continuam pertinentes à reflexão sobre o processo seletivo, tanto no Coluni UFV quanto em outras esferas e instituições, é a forma com que a população interage com estas seleções. No Coluni, através de uma análise quantitativa dos processos seletivos, tivemos a percepção de que muitas das vagas reservadas para a população preta, parda a indígena não foi preenchida por uma ausência de candidatos aptos para preenchê-las de acordo com as regras do edital.

Em um momento inicial, como vimos anteriormente, chegamos à conclusão de que estas vagas não foram preenchidas por uma falha no processo seletivo no qual estes candidatos foram eliminados, de forma arbitrária, em uma etapa em que o critério de correção não levou em consideração as categorias de ações afirmativas. Contudo, com base nas alterações realizadas no ano de 2025, esta eliminação precoce dos candidatos não é mais um fator presente no processo seletivo, porém as vagas destinadas a pessoas racializadas continuam não sendo preenchidas integralmente devido à falta de candidatos. Isso levanta o questionamento sobre o porquê destes possíveis candidatos não terem ocupado estes espaços, sendo esta uma questão válida de reflexão caso realmente estejamos dispostos a tornar estes ambientes os mais plurais possíveis.

Acreditamos que um dos principais fatores a ser destacado é o caráter limitante de circulação do edital, que é postado no site da instituição e em suas redes sociais, além de conter determinado nível de circulação nos meios de comunicação locais e regionais. De algum modo, o edital parece não chegar de forma plena até uma parte do seu público-alvo, ou se chega, não se comunica de maneira efetiva. Alguns pontos possíveis de serem destacados são, além da

divulgação, a linguagem utilizada na construção do edital, que pode afastar uma parcela do público por não ter familiaridade com este tipo específico de documentação. Isso gera um questionamento sobre como tornar o processo seletivo ainda mais acessível à população geral, que muitas vezes percebe o edital como uma etapa já excludente.

Vale ressaltar que esta não é uma realidade que se refere exclusivamente ao vestibular de ingresso no Coluni UFV, e sim sobre as possibilidades de acesso que tangenciam a população de todo o país e que devem ser repensadas pelos órgãos e instituições responsáveis para a construção de processos seletivos, para que não apenas sejam alcançáveis no campo de aprovação, mas também acessíveis na sua forma de comunicação com a população geral. Podemos compreender esta como uma tarefa que tem assolado diversos campos da sociedade brasileira há muito tempo, mas que tem sido constantemente negligenciada por determinados órgãos responsáveis.

Como mencionamos anteriormente no texto, utilizamos a implementação da política de cotas no CAP-Coluni como um exemplo de caso que pode ser visto em diversos âmbitos da sociedade brasileira, e o elencamos por ser parte da realidade em que estávamos em contato durante a participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na instituição.

Como forma de incentivar novas discussões sobre o tema, o conteúdo deste trabalho serviu de base para uma aula ministrada no colégio. O intuito era situar os estudantes como sujeitos históricos, a partir do exemplo do movimento Coluni Antirracista, para mostrar como a História não é um processo acabado, mas sim uma série de construções e reconstruções, e que eles podem agir sobre a realidade e transformá-la. Diante da visível necessidade de mudanças no sistema, trazer o assunto à tona e apresentar aos estudantes a história da construção da política de cotas no Coluni abre possibilidade para novas movimentações que reflitam sobre as alterações necessárias.

Cabe ressaltar que, como parte deste projeto de reflexão sobre a realidade histórica do Coluni UFV e do sistema de cotas como um todo, foi realizado, no dia 11 de abril de 2024, o evento intitulado "Cotas em debate: Impacto, Histórias e Perspectivas" na Universidade Federal de Viçosa, com o intuito de dialogar sobre a política de cotas, no Coluni e fora dele, e apresentar a nossa pesquisa sobre o tema no Colégio de Aplicação Coluni. Na ocasião, estavam presentes o professor Luiz Gustavo Santos Cota, que leciona a disciplina de História na instituição, a professora Elisângela de Lana Costa, que atua como docente na rede municipal de Viçosa, e a então mestranda em Educação na

Universidade Federal de Viçosa, Lidiane Cesário Barreto. No encontro estavam presentes membros da comunidade acadêmica do Coluni e da UFV e tivemos a oportunidade de refletir sobre o sistema de cotas, colocando não apenas as nossas perspectivas sobre o assunto, mas também ouvindo o que os presentes tinham a dizer. Avaliamos a ocasião como uma oportunidade positiva de ponderar sobre o tema e sobre a pesquisa que estávamos realizando.

Por fim, como aponta Rita Segato (2014, p. 84), é importante perceber a política de cotas como um processo experimental, sujeito a mudanças e correções de acordo com a realidade. A adoção do sistema de cotas pelo Coluni é bastante recente, por isso é essencial a análise dos dados do sistema de seleção para compreender o que deve ser alterado, de forma a alcançar um sistema verdadeiramente democrático e coerente com a sua proposta.

Referências

ALBERTI, Verena. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Revista Estudos Históricos*, v. 1, n. 37, p. 143-166, 2006.

BBC NEWS BRASIL. Morte de George Floyd: 4 fatores que explicam por que o caso gerou uma onda tão grande de protestos nos EUA. *BBC*, 2 Jun. 2020.

BOTLER, Alice Miriam Happ; SILVA, Viviane Alves de Lima. Desigualdade de oportunidades: "injustiças democráticas" em colégios de aplicação. *Revista Profissão Docente,* v. 19, n. 41, p. 1–17, 2019.

CAP-COLUNI é novamente a melhor escola pública do país. *Notícias – Institucional Campus Viçosa.* 17 de outubro de 2023. Disponível em: https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=40646. Acesso em: 18 jan. 2024.

COLUNI – Colégio de Aplicação. *Apresentação*. Disponível em: https://coluni.ufv.br/o-cap-coluni/apresentacao/. Acesso em: 6 jan. 2024.

COLUNIANTIRRACISTA. "Carta aberta à comunidade. Quer conhecer um pouquinho do coletivo?" *Instagram*. 20 de julho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CC4l3x4J73b/. Acesso em: 05 maio 2026.

COLUNIANTIRRACISTA. "Mas esse coletivo aí só vive de Instagram?" *Instagram*. 17 de julho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CCusxEAJjV6/. Acesso em: 05 de maio de 2026.

COTA, Luiz Gustavo Santos. **[Minuta Modificação ponto de corte de cotas]**. Destinatário: Comissão Especial do Exame de Seleção do CAp-Coluni. Viçosa, 30 de abril de 2023.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; GONZAGA, Yone Maria. Políticas Afirmativas em colégios de aplicação no Brasil: Um tema em aberto. *Educação & sociedade*, v. 43, 2022.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, Thais Bonato. Nós não conseguimos respirar: repercussões do caso George Floyd no Brasil. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; KONRATH, Ângela (org.). *Espelhamentos*: direito e literatura. 1 ed. Florianópolis: Emais, 2022, v. 1, p. 221-246.

HOLLERBACH, Joana D´arc Germano. *O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981)*: Formar para a Universidade e Garantir a Qualidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2016.

LONDERO, Alessandra; LEITE, Martina; GREGORI, Isabel. (2023). Ativismo digital na pandemia de Covid-19 no Brasil: desafios e possibilidades. *Revista Foco*, [*S. l.*], v. 16, n. 02, p. e1064, 2023.(2023).

MATTOS, Natan de Oliveira. NOTA JURÍDICA n. 00092/2025/NCONJUR/PFFUFV/PGF/AGU. Viçosa, 08 de maio de 2025.

PSE COLUNI. *Dados anteriores de exame de seleção*. Disponível em: https://www.pse.coluni.ufv.br/exame-de-selecao/exames-anteriores/dados-de-exames-anteriores/. Acesso em: 02, de janeiro de 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos; SILVEIRA, Marly. Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa. *Salto para o Futuro*, v. 12, p. 39-54, 2010.

SEGATO, Rita Laura. Cotas: Porque reagimos. *Revista da USP*, p. 76-87, 2014.

SOUZA, Anna Clara Pereira de. *Entrevista pública*. [Entrevista concedida a] Pibid História Coluni Viçosa, 04 de setembro de 2023. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1R65l59k_2gWUSMzbx9DyH1SFdMJhLKud/view?usp=drive_link. Acesso em: 02, de janeiro de 2024.

TOSTES. Alessandra Gomes Mendes. *Ofício nº 055/2025/COL*. Destinatário: Dr. Marcelo de Castro Silva. Viçosa, 02 de maio de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Arquivo Central e Histórico da UFV* (ACH-UFV): Acervo Digital - ATOM. Viçosa: UFV, [s.d.]. Disponível em: https://acervo.dti.ufv.br/index.php/esa-carta-218. Acesso em: 24 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (MG). *Edital Nº 020/2023/PRE*. Exame de Seleção do Colégio de Aplicação da UFV – Coluni 2023. Viçosa, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (MG). *Edital Nº 018/2025/PRE*. Exame de Seleção do Colégio de Aplicação da UFV – Coluni 2024. Viçosa, 2025.

Anexo 1 – Carta Aberta

O ano de 2020 será marcado por uma série de fatos que escancaram a necessidade de se repensar a organização da sociedade. Em especial, a pandemia do novo coronavírus e os assassinatos violentos amplamente divulgados de pessoas negras (pretas e pardas) — seja no Brasil, com João Pedro, Miguel e tantos outros, ou nos Estados Unidos, com George Floyd — escancaram a necessidade de se pautar o racismo sistêmico e estrutural que impede indígenas, negros e negras de usufruir de melhores condições de vida. Esses mecanismos de opressão racial são variados e se escondem por trás de ideologias como a austeridade fiscal, a Guerra às Drogas e a meritocracia.

Sensibilizados diante do cenário atual, nós, alunos e ex-alunos, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-COLUNI/UFV) resolvemos nos unir buscando um objetivo comum: a construção de um ambiente escolar pautado no diálogo e em ações de cunho antirracista. Vemos como necessário e urgente que haja uma movimentação positiva e enérgica das instituições em busca da diversidade e da defesa dos Direitos Humanos o que passa, inevitavelmente, por garantir a todos o acesso isonômico ao ensino público, gratuito e de qualidade.

A atitude de cobrar o CAp/COLUNI não é arbitrária, mas decorre de sua posição dentro do sistema educacional brasileiro. Como parte integrante da Universidade Federal de Viçosa, os alunos do colégio têm acesso não só à infraestrutura dessa instituição — ranqueada como uma das vinte melhores universidades da América Latina —, como também a seus professores, altamente qualificados, que trabalham sob o regime de dedicação exclusiva, permitindo maior atenção às demandas estudantis.

Essas condições se refletem no prestígio da escola que, recorrentemente, aparece qualificada como o melhor colégio de ensino médio público do país. Para os seus alunos, selecionados por um vestibular próprio que tem concorrência de cerca de quinze candidatos por vaga, anualmente, ingressar no COLUNI representa uma oportunidade única de adquirir formação acadêmica sólida, que se destaca local e regionalmente.

O exame de seleção é justamente o primeiro obstáculo para o acesso de pessoas indígenas e negras ao colégio: por não se tratar de uma instituição federal de ensino técnico de nível médio, não há obrigatoriedade legal de criar cotas de cunho racial e a única ação afirmativa estipulada tem sido um bônus

de 20% acrescentado à nota final para todos os alunos que cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas.

Essa política mostra-se ineficiente. No ano de 2019, somente 23,33% dos alunos ingressantes eram pardos e 0,67% pretos, sem nenhum aluno indígena, de acordo com os dados coletados pela própria administração. No Estado de Minas Gerais, segundo o IBGE (censo 2010), essa proporção era de 44,3%, 9,2% e 0,2%, respectivamente. Há, portanto, um nítido descompasso gerado pela incompreensão e resistência da instituição em adotar políticas afirmativas que já demonstraram resultado em democratizar o acesso à educação, diminuindo disparidades causadas pela formação histórica racista nacional.

A falta de representatividade e proporcionalidade no colégio é um ponto crítico e prejudica, inclusive, ações pedagógicas propostas. Ao trabalhar a história e a cultura afro brasileiras, incluídas pela lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares, o colégio promove discussões sobre as questões relativas à vivência de pessoas negras sem que estas estejam presentes no ambiente estudantil. O resultado é catastrófico: há relatos, por exemplo, da necessidade de constranger alunos de outras turmas para que representassem personagens negros em peças teatrais, ou mesmo da prática — sabidamente racista — de "blackface".

Mas, se por um lado, a entrada de pessoas autodeclaradas indígenas e negras no colégio é limitada por mecanismos excludentes, por outro, nota-se alargado número de ex-alunos brancos que, ao ingressarem na graduação, se veem no direito de se declararem enquanto negros com o intuito de utilizar o sistema de cotas raciais. A prática pode ser tida como afroconveniência, quando pessoas brancas se dizem negras apenas para benefício próprio, o que limita, mais uma vez, o acesso de pessoas negras/indígenas ao ensino público de qualidade.

Ainda que essa situação não diga respeito diretamente à administração do Colégio, entendemos que a frequência com que ela ocorre representa, em alguma medida, uma negligência do processo formativo próprio da educação cidadã e faz com que seja necessária uma reflexão mais profunda da instituição sobre seu comprometimento com questões étnico-raciais e com a luta antirracista.

Por essa razão, o "Coletivo COLUNI Antirracista" vem a público para cobrar providências institucionais que possam transformar o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa em um verdadeiro ambiente de ensino e aprendizado plural e diverso. Acreditamos que há um dever ético por parte

da instituição de criar mecanismos para entrada e permanência de estudantes negros e indígenas, incluindo a adoção de um sistema de ações afirmativas sólido que aumente a representatividade desses estudantes entre o corpo discente. A criação desses mecanismos deve ser dialogada com toda a comunidade acadêmica, em especial com os grupos minoritários que se pretende alcançar.

Por fim, com o objetivo de construir um COLUNI mais humano, justo e diverso, convidamos todos os indivíduos e movimentos sociais para integrarem nossa frente.



Anexo II – Minuta Modificação Ponto de Corte Cotas - Luiz Gustavo Santos Cota

Viçosa, 30 de abril de 2023.

À Comissão Especial do Exame de Seleção do CAp-Coluni,

Prezadas e prezados colegas,

Venho por meio desta, apresentar proposta de modificação do processo de avaliação do Exame de Seleção do CAp-Coluni, especificamente no que se refere à definição de notas de corte distintas para cada uma das nove categorias de vagas previstas para o certame, em atendimento aos dispositivos legais vigentes, relativos às políticas afirmativas, em específico a Lei nº 12.711, de 2012, alterada pelas Leis nº 13.409, de 2016 e nº 14.723, de 2023, bem como, por alusão, à Lei nº 12.990/2014 e a Resolução nº 516/2023, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Sabe-se que instituições congêneres ao CAp-Coluni, tais como Institutos Federais e CEFETs, bem como o Colégio Pedro II, integrantes da mesma rede federal e voltados, hegemonicamente, ao mesmo nível de ensino que nosso Colégio de Aplicação, adotam como procedimento em seus respectivos processos seletivos a adoção de diferentes pontos de corte entre os grupos de candidatos indicados pela já aludida legislação, fato que se repete nos processos de acesso ao ensino superior federal. Tal procedimento encontra respaldo jurídico no conjunto de normas já mencionado, que regula as ações afirmativas no Brasil, orientado pelos princípios constitucionais da igualdade material e da justiça social, bem como o princípio da equidade.

A Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, instituiu o sistema de cotas para o ingresso em instituições federais de ensino determinando que, no mínimo, 50% das vagas sejam reservadas a estudantes oriundos de escolas públicas, com "subcotas" específicas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Esses candidatos concorrem entre si dentro de suas respectivas modalidades, e a classificação obedece a critérios relativos a cada processo seletivo, o que, naturalmente, permite a existência de diferentes pontos de corte entre grupos, sem que isso configure violação ao princípio da isonomia. Para além da designação das categorias de concorrência nos exames de seleção, a mencionada legislação indica as

respectivas distinções, em termos do processo avaliativo (pontuação), considerando as especificidades e desigualdades de oportunidade. Vejamos:

> Art. 3º (...)
> § 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)
> Art. 4º (...)
> § 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Os excertos acima, que se referem aos parágrafos 2º dos artigos 3º e 4º da Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, indicam as distinções entre as candidaturas de ampla concorrência e as chamadas cotas, uma vez que indicam que todos os concorrentes disputariam as vagas para ampla concorrência, mas, estando abaixo do ponto de corte desenhado na disputa, os candidatos inscritos para as vagas previstas na política de ação afirmativa deverão concorrer especificamente a estas. Tal previsão leva em consideração que a presença de processos de desigualdade prévios entre as candidaturas, acionando-se dispositivo de equalização e justiça no que tange ao direito dos grupos historicamente excluídos e/ou marginalizados.

A mesma lógica no que tange o processo de avaliação e definição de "pontos de corte" toca igualmente as previsões legais para os concursos públicos federais, especialmente a Lei nº 12.990/2014, que determina a reserva de 20% das vagas para candidatos negros, reafirmando o entendimento de que medidas específicas para inclusão social são juridicamente válidas e necessárias.

Não obstante, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a partir da Resolução nº 516/2023, reforçou o entendimento legal de que a política afirmativa

compreende, necessariamente a adoção de critérios próprios de avaliação dentro dos grupos contemplados nos certames, com o objetivo primordial de mitigar as desigualdades históricas e estruturais ainda tão presentes no Brasil. No caso, a mencionada Resolução foi fruto de questionamento apresentado pela Associação Nacional da Advocacia Negra (ANAN) ao Supremo Tribunal Federal (STF), quanto ao estabelecimento de nota mínima para os candidatos a cotas em concursos do sistema de justiça, o que não ocorria para as candidaturas da ampla concorrência. O questionamento levou a aprovação unânime da reforma legal dos procedimentos adotados pelo sistema de justiça, considerando que não deve ser imposta pontuação mínima para vagas relativas às cotas, para além da existência de ponto de corte específico em cada categoria, de forma que não se desconfigure o espírito essencial da legislação que corresponde às ações afirmativas. De tal forma, por alusão e princípio, conforme definido pelo colegiado do CNJ, não deve existir qualquer "cláusula de barreira" que desconfigure as ações afirmativas por linearizar as candidaturas a cotas com a ampla concorrência.

Nesse contexto, a diferenciação dos pontos de corte reflete o funcionamento regular de políticas públicas previstas em lei, sendo instrumento legítimo para assegurar equidade no acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Tal prática está de acordo com os artigos 3º, inciso III, e 5º, caput, da Constituição Federal, os quais orientam a eliminação de desigualdades sociais e a promoção da igualdade entre todos os cidadãos.

Conclui-se, portanto, que a diferença de pontos de corte entre modalidades de concorrência em seleções públicas federais constitui uma medida legal, constitucional e necessária à efetivação dos direitos fundamentais e das políticas de inclusão no Brasil. Assim sendo, recomenda-se que haja a modificação dos atuais procedimentos, no que tange ao processo avaliativo de seleção, estabelecendo-se ponto de corte singular para cada uma das nove categorias de vaga especificadas em edital, ao invés da permanência de corte único, nitidamente conduzido pela ampla concorrência (categoria 09), o que configura o descumprimento dos objetivos precípuos da política pública aqui discutida.

Atenciosamente,

Luiz Gustavo Santos Cota

Professor Colégio de Aplicação - COLUNI

Vini Jr., Cidinha da Silva e o Império do Mali:

reflexões a partir de práticas pedagógicas e a Lei 10.639/2003

Iury Filipe Prudente Verdan

Introdução

A professora mineira Luana Tolentino é uma referência intelectual no campo da docência, principalmente no ensino de História. Em seu livro *Outra educação é possível* (Tolentino, 2018), a autora apresenta atividades produzidas no espaço escolar, com foco na discussão das relações étnico-raciais. As diferentes realidades envolvidas no ambiente escolar são exploradas por Tolentino no decorrer dos capítulos, trazendo suas reflexões a partir do contato com estudantes da periferia de Belo Horizonte (MG). De forma prática, o conceito de Descolonização do Currículo é realizado na sala de aula, havendo uma democratização das representações e o combate ao racismo e ao sexismo, temas que muitas escolas optam por silenciar. Assim como realizado por Tolentino, que é a principal influência para esta produção, o presente trabalho será escrito em primeira pessoa. Acredito que dessa forma consigo expressar os sentimentos presentes na prática docente, algo que, inclusive, é um ato de transgressão. Apresentar a subjetividade presente no docente e o contato deste com os estudantes são formas de lutar contra a estrutura autoritária que impera nas relações entre professores e estudantes[1].

Na história brasileira, é evidente como pessoas negras tiveram seus direitos suprimidos pelo Estado, erigido em torno dos interesses de elites brancas que permaneceram no poder mesmo após a Independência. Desse modo, a narrativa construída na disciplina de História tende a seguir uma história que legitime o protagonismo branco nos grandes eventos. Ou seja, o racismo se estrutura na maneira como essas representações de humanidade são firmadas nas figuras de homens brancos do Norte global (Mota, 2021, p. 13-14). É com o objetivo de rever esse discurso histórico que Nilma Lino Gomes aponta que descolonizar o currículo não é apenas acrescentar novas disciplinas no currículo, mas uma mudança que abrange aspectos culturais e políticos na forma como as epistemologias são enxergadas (Gomes, 2012, p. 105). Por meio da violência, certos tipos de conhecimento tornaram-se hegemônicos em detri-

[1] Refiro-me ao modo como, cotidianamente, os estudantes são percebidos como alheios ao processo de produção do conhecimento. Sigo os conselhos de bell hooks no que tange à valorização da presença de cada estudante, em um processo dinâmico que reconhece as contribuições de todos os envolvidos no processo de ensino. Logo, a aula não pode ser um simples: professor fala, estudantes escutam – sem haver um espaço para diálogos e questionamentos (hooks, 2013).

mento de outras formas de saber. Dessa forma, os saberes se tornaram hierarquizados, assim como as culturas dos povos que estavam de fora do "universalismo" inventado pela modernidade. Essa é a perspectiva que deve ser rompida com uma educação antirracista.

A escola é um ambiente em disputa e está envolvida nas relações de poder existentes. Nesse sentido, concordamos com Gonçalves (1985, p. 19), no que diz respeito à sua análise de que "a escola e a sociedade formam uma totalidade integrada e contraditória"[2]. Desse modo, se a discriminação contra crianças negras (e pessoas negras, no geral) é uma realidade na sociedade, não há razão para negar sua presença dentro do ambiente escolar. Contudo, ao adentrar o interior escolar percebe-se uma característica gritante: o silêncio. O silêncio em relação às lutas e conquistas de pessoas e movimentos negros ao longo da história ou até mesmo frente às práticas de discriminação sofridas por crianças negras. A pesquisa de Cavaleiro (2012), com ênfase na pré-escola, suscita questões interessantes acerca do silêncio. A autora aponta que, na realidade escolar, os próprios professores calam-se perante os casos de violência contra crianças negras, desprezam a importância do livro didático como material de identificação e formação da identidade negra e atuam na reprodução de estigmas e preconceitos. Entretanto, Cavalleiro, em algumas entrevistas realizadas, assinala que há uma resistência por parte do professorado em compreender a escola como um espaço em que exista racismo[3] e que se deve combatê-lo, não ignorá-lo (Cavalleiro, 2012, p. 39-54).

Além disso, é marcante, na obra de Cavalleiro, a forma como as relações étnico-raciais no ambiente escolar não são discutidas nas reuniões pedagógicas, sendo vistas como uma questão de segunda ordem (Cavalleiro, 2012, p. 55). Em nossa visão, a criança negra se encontra perdida em meio a inúmeras referências de heroísmo de homens e mulheres brancas. Será que somente

[2] "Se a escola é uma parte desta sociedade, e com ela se relaciona dialeticamente, não tinha o porquê acreditar que a escola não discriminasse as crianças negras, de forma a criar-lhes um padrão de comportamento que reproduz o modelo de inferioridade social que o negro vive, nesta sociedade" (Gonçalves, 1985, p. 19).

[3] Em relação a esta recusa da existência de racismo no ambiente escolar, torna-se interessante retomar uma importante fala de Munanga (2011). Nas palavras do célebre antropólogo, "o brasileiro foi educado para não assumir seus preconceitos". Continua: "O brasileiro foi educado para se comportar assim, para não falar de corda na casa de enforcado". Ou seja, os brasileiros reproduzem as negações sobre a existência do racismo na sociedade brasileira e em suas ações, o que não exclui os educadores deste panorama.

esses são humanos? Logo, ela pensa "então o que sou?". Desse modo, entendo que ensinar a história da África e da cultura afro-brasileira é possibilitar uma recuperação psicológica dessa população que historicamente viveu sob uma condição de inferioridade perante o próprio Estado brasileiro e a sociedade. Obviamente, somente a educação não resolverá todos os problemas raciais existentes no Brasil. Esse avanço precisa estar acompanhado de mudanças que propiciem o combate ao racismo em suas diversas dimensões e uma transformação das condições materiais da população negra.

Engajado em contribuir para o avanço da luta contra o discurso hegemônico existente, o presente trabalho visa apresentar algumas discussões produzidas a partir de práticas do ensino de História que foram desenvolvidas, com resultados que extrapolam o ambiente da sala de aula[4].

De onde estou falando? Algumas reflexões sobre a lei 10.639/2003

Antes de avançar para as propostas em si, creio que algumas observações são necessárias para compreender algumas posições que estão sendo mobilizadas neste trabalho. De início, concordamos com a perspectiva de Gomes (2017, p. 28) que reconhece o Movimento Negro enquanto sujeito de conhecimento. Assim sendo, o movimento, em diferentes contextos, adaptou-se e produziu ressignificações conceituais ao propor suas pautas reivindicatórias. O presente trabalho é fruto desse processo histórico de luta, cujos avanços do debate racial não seriam possíveis sem a atuação do Movimento Negro.

O entendimento de que o presente trabalho está na esteira das lutas históricas do movimento está sobretudo articulada com o cumprimento da Lei 10.639/2003[5]. A efetivação da referida Lei, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, no Ensino Fundamental e Médio, em escolas oficiais e privadas, além de incluir no calendário escolar

[4] Os debates e questões suscitadas neste capítulo foram apresentadas, primeiramente, como trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de licenciado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

[5] Faço a opção de ressaltar a Lei 10.639/2003 em meu texto para enfatizá-la como uma conquista histórica. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em 2008, passou por uma nova alteração, sendo promulgada a Lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, também fruto da luta social.

o "Dia da Consciência Negra", no dia 20 de novembro, é uma conquista das mobilizações históricas do Movimento Negro.

Domingues (2007) traz importantes contribuições para se pensar a atuação de grupos negros durante todo o século XX, desde a atuação da "Imprensa Negra", com importantes periódicos, como *O Clarim d'Alvorada,* passando por outras organizações como a Frente Negra Brasileira (fundada em 1931) e o Teatro Experimental do Negro (fundado em 1944), este sob a importante liderança de Abdias do Nascimento. Dentro desses núcleos de atuação, a temática da educação foi de fundamental importância e continuaria a ser uma das principais pautas de reivindicação dentro do Movimento Negro Unificado (fundado em 1978). As lutas do MNU foram cruciais para o combate ao mito da democracia racial e a inserção da História da África e do Negro no Brasil nos currículos e materiais escolares, rompendo com os estereótipos que percorriam as histórias de pessoas negras.

Desse modo, compreendo que a promulgação da Lei 10.639, em 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) é, sobretudo, uma conquista de intensas mobilizações históricas do movimento social. Sobre a legislação, Santos (2005, p. 33) critica algumas ausências, como a falta de metas de implementação, falta de qualificação para professores ativos e a falta de reformulação dos currículos universitários para atender essa demanda na formação de novos docentes. Concordo com os apontamentos do autor. Contudo, destaco que os avanços conquistados – criação de disciplinas de História da África nas universidades, circulação de autoras e autores negros, revisão de narrativas estigmatizantes nos livros didáticos, entre outros – devem ser vistos com a esperança de novas conquistas na luta de combate ao racismo na sociedade brasileira.

Essa esperança é nutrida pelas conquistas dos últimos anos. Em um país racista, em um evidente aumento das formas de exploração do sistema econômico que inferioriza o Ser ou até mesmo nega sua humanidade, grupos que antes não tinham acesso ao ensino extrapolam a lógica da sociedade excludente: chegam à universidade[6]. Presentes em um país no qual suas histórias foram silenciadas, fazem-se ouvidos em cursos de graduação e pós-graduação em todo o Brasil. Nesse contexto, acredito que vivemos em um momento histórico em que a questão de Carvalho (2003), sobre a presença de docentes

[6] Destaque especial para Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, especial conquista a partir da luta dos movimentos sociais.

negros no Ensino Superior, torna-se imprescindível para a construção de uma sociedade realmente democrática: "por que, após tanto tempo, temos universidades ainda tão brancas?". Reitero que houve avanços inquestionáveis[7], mas concordo com a crítica do mencionado autor, que aponta para a perpetuação de um quadro racial branco nas vagas de professores das universidades, algo que também impacta os calouros negros, que carecem de figuras com quem se identifiquem no mundo acadêmico (Carvalho, 2003, p. 304-306).

À vista disso, demarco meu lugar na produção das atividades que serão apresentadas. As experiências mencionadas foram realizadas em conjunto com uma turma de 7° ano, na Escola Estadual Effie Rolfs, localizada na cidade de Viçosa-MG. Localizada no Campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a escola recebe, em grande parte, estudantes cujas famílias são menos favorecidas economicamente[8]. O trânsito de ônibus e vans movimenta estes estudantes de diferentes bairros da cidade para a escola. Vindos, muitas vezes, de zonas periféricas da cidade, o corpo discente é marcado por uma grande diversidade em sua composição, nos mais variados aspectos. As atividades fazem parte de minha atuação enquanto estagiário no ano de 2023.

Enfatizo que compartilho da decepção de hooks (2013, p. 23), ao perceber que, em nossas universidades, as práticas de ensino são percebidas em grau de inferioridade em relação à atividade de pesquisa. Entretanto, o que as propostas a seguir evidenciam é que não existe uma separação entre essas

[7] Dentro destes avanços, enfatizo a Lei 15.142, de 3 de junho de 2025, que reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% das vagas em concursos públicos e processos seletivos simplificados (Brasil, 2025). Em relação à Universidade Federal de Viçosa, em 2026, notam-se avanços no que tange à reserva de vagas para pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas e para pessoas com deficiência para os concursos no Magistério Federal, como apontado na resolução do Conselho Universitário (CONSU/UFV) N° 39, de 27 de fevereiro de 2026 (UFV, 2026).

[8] A localização da escola em si traz uma discussão. Construída para atender uma classe operária, a Effie Rolfs, fundada em 1965, é vizinha do Colégio de Aplicação CAp-COLUNI, também criado em 1965, mas que "privilegiava o topo da pirâmide social, abrigando em seus quadros os filhos das camadas mais ricas da população – os grandes proprietários de terra, os fazendeiros". Essa distinção de público atendido pelas duas escolas, em grande parte, permanece, com a Effie Rolfs atendendo grupos menos favorecidos e periféricos de Viçosa-MG, enquanto o CAp-Coluni tem como maioria estudantes vindos de escolas privadas ou cursinhos preparatórios para ingresso na instituição, via exame seletivo. Para ver mais sobre o CAp-Coluni, conferir: Germano Hollerbach, J. D., 2018.

duas modalidades de produção do conhecimento. A docência forma o professor, mas também o pesquisador, quando essa atividade é realizada de forma dialógica (Freire, 2022, p. 77-78). Assim sendo, é interessante pontuar como as relações do ambiente escolar são problemas de pesquisa, com as falas, escritos e vivências dos agentes sociais presentes neste espaço sendo ricas fontes para o ofício do historiador.

Portanto, as próximas páginas trazem algumas estratégias utilizadas para romper com o silêncio que permeia as discussões acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar. De forma alguma pretendo oferecer fórmulas prontas para a resolução dos problemas a partir das atividades didático-pedagógicas. Pelo contrário, entendo que cada ambiente escolar possui especificidades e é justamente na compreensão destas que se torna possível uma outra educação, que reconheça os sujeitos envolvidos neste processo.

"A luta do vini jr. Também é minha"

Esse título carrega em si um tempo, uma força e uma luta. Ao escolher a frase "A luta do Vini Jr. também é minha"[9] já conseguia imaginar questionamentos que chegariam até mim[10]. A turma gostava de futebol, percebia isso em diversos "Boa tarde, professor! Você assistiu ao jogo de ontem?". Trabalhar o tempo presente e suas problemáticas são essenciais para fazer com que os estudantes percebam que a história está mais próxima do que podemos imaginar. Nesta proposta de trabalhar a questão do racismo, as palavras de Frantz Fanon soam atuais:

> Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas. Dizer, por exemplo, que o norte da França é mais racista do que o sul, que o racismo é obra de subalternos, o que, por conseguinte, não compromete de modo algum a elite, que a França é o país menos racista do

[9] Relato de experiência publicado, inicialmente, em: VERDAN, Iury Filipe Prudente. "A luta do Vini. Jr. também é minha": O ensino antirracista em sala de aula. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, LAJEADO-RS, 9. **Anais**... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103448.

[10] O projeto descrito foi planejado com um cronograma que previa a execução das atividades em três aulas, cada uma com média de 40 e 50 minutos, mesclando questões teóricas e práticas.

> mundo, é do feitio de homens incapazes de pensar corretamente (Fanon, 2020, p. 85).

Vini Jr., jogador de futebol do clube espanhol Real Madrid, percebeu que não era só uma determinada torcida que era racista. Em diversos jogos, as violências sofridas pelo jogador se repetiam. Além disso, a Confederação Espanhola se silenciou perante as denúncias. A Espanha era indefensável[11]. Com essas notícias, a temática foi trabalhada em sala de aula e trouxe questões importantes. Vini Jr. era a figura que mais aparecia nas manchetes, mas questionei a turma sobre quem eram as pessoas negras que apareciam na História. Um nome era evidente: Nelson Mandela, nome sempre muito lembrado pela luta contra o *Apartheid* na África do Sul. Uma estudante, no entanto, mencionou o nome esperado: Machado de Assis. Era perceptível que muitos não sabiam que o maior escritor brasileiro era negro. Essa foi uma grande possibilidade para trabalhar a criticidade dos envolvidos na atividade.

O conceito de "Racismo Estrutural", desenvolvido por Almeida (2019), ganha traços na explicação, apresentando o racismo fora da ótica individualista, mas como algo que ordena a organização da sociedade, desde traços econômicos ou políticos, ou seja, enquanto um fenômeno estrutural. O branqueamento da figura de Machado foi trabalhado com o uso de um famoso comercial da Caixa, que representava o autor enquanto pessoa branca, que, após duras críticas, foi regravado. Foram problemáticas que se iniciavam com a situação do jogador brasileiro, a partir da realidade dos estudantes, mas que possibilitaram trazer novas reflexões na sala de aula. Para a abordagem na aula, foi interessante apresentar uma das formas como o racismo se manifesta, por vezes sem que dê para percebê-lo. Os traços brancos são normalmente associados à intelectualidade, ou seja, quanto mais perto de um papel e caneta, Machado é apresentado como branco. Estes passos iniciais da atividade foram possibilitados por um debate coletivo com a turma, de forma a conhecer um pouco de suas referências e vivências enquanto estudantes, além de suas interpretações acerca das formas de violências que estão presentes na mídia, nas ruas ou até mesmo dentro do próprio ambiente escolar.

[11] Referência à célebre frase do poeta Aimé Césaire, "*A Europa é indefensável*". Ver: Césaire, 2020.

Na aula seguinte, a proposta era trabalhar esses tópicos com enfoque na música. Saliento que para realizar esse tipo de atividade é necessário que a turma seja reconhecida enquanto detentora de conhecimentos e de um repertório cultural variado. Eu precisava aprender com eles para que houvesse uma troca, no sentido mais literal da palavra, que fosse capaz de romper com autoritarismos que são presentes no ambiente escolar. Havia um estudante nessa turma que era visto como um "problema". Já havia repetido de ano e era apontado desde o começo do ano letivo como um importunador de aulas. Eu, enquanto bolsista do PIBID, tive a possibilidade de estar mais próximo da turma, inclusive, deste aluno mencionado. Um dia, conversando com ele, veio a indagação: "Professor, você gosta de Racionais?". Me senti um pouco surpreso, mas ele parecia me perguntar empolgado, completando em seguida: "Eu gosto muito das músicas. Sei elas de cor". Na prática docente, vejo que são nessas oportunidades que nascem as nossas aulas. O estudante, por meio dessa simples pergunta, me mostrou o que precisava para a aula se tornar interessante aos seus olhos. Respondi que também gostava do grupo de *rappers*, mas na minha cabeça quem havia me dado uma resposta era ele.

Nessa situação, planejei nessa atividade a oportunidade de trazer o *rap* como música de combate e denúncia do racismo e da desigualdade existente em nossa sociedade. As produções levadas foram *Negro Drama*[12], clássica dos Racionais MC's, e *Canção Infantil*[13], de César MC. Alguns estudantes se mostraram um pouco confusos, não entendiam qual narrativa queria ser contada pelas letras que ouviam. Por outro lado, via o balanço do rosto de alguns, como do aluno que me fizera a pergunta mencionada, acompanhando o ritmo. Após ouvir as músicas, refletimos sobre como a primeira letra vai apontando para uma espécie de "divisão" da sociedade, em razão da condição racial, principalmente das pessoas que vivem na periferia. Isso fica evidente já na primeira frase "Negro drama, entre o sucesso e a lama". Referências sobre a violência cotidiana são evidentes na letra da canção: "Me ver pobre, preso ou morto já

[12] RACIONAIS TV. DVD - Mil Trutas Mil Tretas - Negro Drama. YouTube, 29 abr. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mrAT_xG-opk. Acesso em: 12 jan. 2025.

[13] PINEAPPLESTORMTV. Cesar MC - Canção Infantil part. Cristal (Vídeo Clipe Oficial). YouTube, 27 jun. 2019. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0. Acesso em: 12 jan. 2025.

é cultural". É uma denúncia. Esse detalhamento da música fez com que a turma pudesse perceber como essa letra era uma continuação da nossa discussão anterior sobre como o racismo está em nossa sociedade e como esses cantores – ou melhor, intelectuais – haviam apresentado essa realidade por meio de ritmos e rimas.

Na letra de *Canção infantil* fizemos esse mesmo processo de análise. A composição desta música, em especial, possui algumas referências aos personagens infantis presentes em animações. Essa presença de elementos que a turma já conhecia foi motivo de grande interesse. Por meio do verso: "A Rapunzel é linda sim, com os dreads no terraço; mas se a lebre vem de Juliet[14] até a tartaruga aperta o passo" foi possível discutir sobre como, por exemplo, algumas roupas ou acessórios são associados a um dito "perigo". Normalmente, a Juliet, ou o *rap*, ou o *funk*, enfim, a cultura negra e tudo a ela associado são enquadrados como ruim, feio ou até mesmo como crime. Não são poucas as vezes que ocorrem relatos sobre o fato de pessoas negras serem mortas sob a argumentação de que "ela parecia representar algum tipo de risco" ou "uma atitude suspeita". Toda essa discussão nos trouxe uma boa conversa. Pensar como, normalmente, a ideia de "bandido" é associada a pessoas negras ou como isso aparece em narrativas da mídia, na forma como as manchetes são escritas de acordo com o grupo racial envolvido.

Essa militância antirracista vista nas letras pode ser percebida desde os anos de 1990. As músicas se tornam uma forma de reflexão acerca da realidade periférica e negra. Não é uma militância clássica, contudo, que se articula claramente como um instrumento para lutar contra as formas de opressão perpetuadas na sociedade brasileira (Santos, 2008, p. 173). O Mito da Democracia Racial está na mira dos grupos de *rap* que se desenvolveram junto com as ações do movimento negro, com a racialização dos versos e uma denúncia que vem de dentro das favelas e comunidades, locais nos quais as abordagens policiais são mais violentas e as notícias circuladas atribuem estigmas demonizantes. Para pontuar sobre essa dinamicidade presente no movimento antirracista, vale apontar que o racismo também muda com as transformações do sistema

[14] Originalmente criado pela marca *Oakley*, no final dos anos 1990, o modelo de óculos tem se popularizado entre jovens, cantores de rap e funk, no Brasil.

capitalista, ganhando novas roupagens. Ou seja, são necessárias novas estratégias de combate ao racismo, que não é estático.[15]

Para a última aula deste pequeno projeto, inicialmente pensado em relação aos casos de racismo sofridos por Vini Jr., o plano era uma atividade prática[16]. Visto que na primeira aula havia sido discutido sobre o que é racismo, e como ele se manifestava, e na segunda como *rappers* realizam uma forte militância antirracista por meio de suas letras, a nova proposta era de realizarmos um ato na escola. A turma tinha muitas questões. Muitos não sabiam como era uma manifestação. A proposta foi que produzissem cartazes para serem expostos no mural escolar. Além disso, enfatizei a necessidade de ser algo organizado e que, em pautas importantes, como essa, é preciso deixar bem claro a luta que está sendo defendida. Marchamos pela escola erguendo os nossos cartazes com frases escolhidas pelos estudantes[17]. Ao final de nossa pequena manifestação na escola, alguns estudantes tomaram a palavra, apontando a importância de discutir essas questões nas aulas. Algumas das falas foram impactantes e me possibilitaram compreender o quão importante é esse trabalho contra as opressões raciais que estão presentes em nosso país e também na escola. Após retornarmos à sala, solicitei aos estudantes, caso se sentissem confortáveis, a produção de um pequeno relatório de como foi a experiência e os aprendizados desse projeto, como uma forma de receber um *feedback* da turma sobre as aulas (na Figura 2, apresento o relatório de uma estudante sobre a atividade).

[15] O psiquiatra Frantz Fanon irá trazer importantes contribuições sobre tal discussão no capítulo intitulado "Racismo e Cultura", na obra *Por uma Revolução Africana*. Ver: Fanon, 2021.

[16] Vini Jr. foi premiado com o prêmio *FIFA The Best* 2024, coroando-o como melhor jogador de futebol do mundo. Espero que os estudantes envolvidos nessa atividade tenham celebrado essa conquista de Vini e lembrado desse momento de reflexão sobre o que estava ocorrendo com ele em 2023.

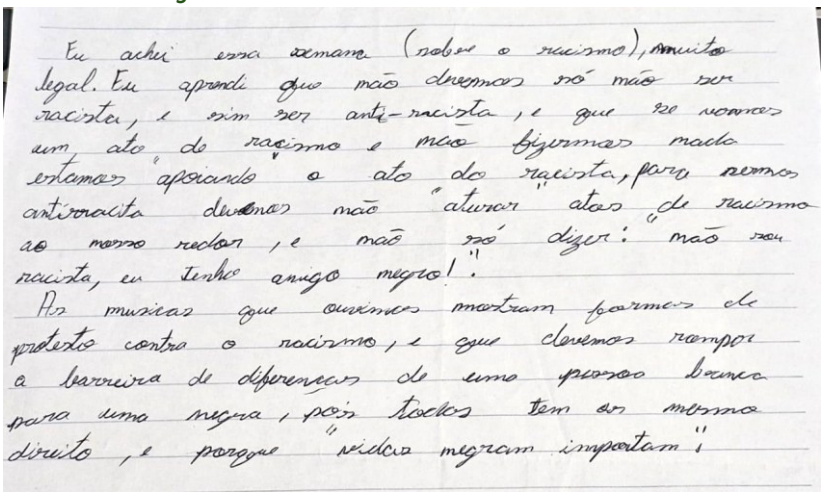
[17] Para a realização da atividade, a diretoria escolar foi informada da saída de sala da turma, no horário da aula de História. Além disso, solicitei à diretoria um espaço para colar os cartazes produzidos pelos estudantes. Infelizmente, não houve interação com outras turmas, algo que poderia ser bastante proveitoso. Mas, os trabalhos ficaram expostos para a visualização de toda a escola, sendo um espaço para conhecer a atividade realizada pela turma.

Figura 1 – Atividade prática realizada com a turma



Fonte: Fotografia de autoria própria

Figura 2 – Relatório da atividade de uma estudante[18]



Eu achei essa semana (sobre o racismo), muito legal. Eu aprendi que não devemos só não ser racista, e sim ser anti-racista, e que se vemos um ato de racismo e não fazemos nada estamos apoiando o ato do racista, para sermos antirracista devemos não "aturar" atos de racismo ao nosso redor, e não só dizer: "não sou racista, eu tenho amigo negro!".

As musicas que ouvimos mostram formas de protesto contra o racismo, e que devemos romper a barreira de diferenças de uma pessoa branca para uma negra, pois todos tem os mesmo direito, e porque "vidas negras importam".

Fonte: Fotografia de autoria própria

[18] Transcrição da imagem: "Eu achei essa semana (sobre o racismo), muito legal. Eu aprendi que não devemos só não ser racista, e sim ser anti-racista, e que se vemos um ato de racismo e não fazemos nada estamos apoiando o ato do racista, para sermos antirracista devemos não 'aturar' atos de racismo ao nosso redor, e não só dizer: 'não sou racista, eu tenho amigo negro!'. As musicas que ouvimos mostram formas de protesto contra o racismo, e que devemos romper a barreira de diferenças de uma pessoa branca para uma pessoa negra, pois todos tem os mesmo direito, e porque 'vidas negras importam'."

Letrinhas negras

As aulas no Ensino Fundamental foram sempre movimentadas, novas e surpreendentes. As estratégias planejadas ganham novos rumos, por vezes inesperados, por ideias e discussões que surgem no seu caminhar. Com o "Letrinhas Negras" não foi diferente. Tratou-se de um projeto realizado na turma, com intuito de trabalhar o contato dos estudantes com a leitura[19]. Com as redes sociais e o uso do celular, muitas crianças e jovens não têm estímulos para uma prática leitora. Então, propus aos colegas graduandos a possibilidade de realizar tertúlias literárias junto à turma – projeto realizado no âmbito da disciplina de "Prática de Ensino de História", do curso de Licenciatura em História. A obra escolhida para a leitura coletiva foi *Sobre-viventes* (2016), da autora Cidinha da Silva. Composta por crônicas, a obra traz para os leitores temas contemporâneos, com algumas questões que dizem respeito às relações raciais e formas de violência.

Ribeiro (2019) explica que, para a formação de cidadãos antirracistas, a leitura de autoras e autores negros é fundamental. Em uma sociedade erguida em bases racistas, o racismo também é responsável por hierarquizar os saberes, ou seja, a história segue sendo contada por aqueles que são privilegiados socialmente. De Lélia Gonzalez a Carolina Maria de Jesus; de Abdias do Nascimento a Conceição Evaristo, o Brasil é rico em intelectuais negros que produziram e produzem reflexões fundamentais para a construção do conhecimento. Contudo, estes normalmente estão às margens daquilo que chega nas escolas da Educação Básica e até mesmo em currículos do Ensino Superior. Levar Cidinha da Silva para o 7° ano era uma forma de apresentar narrativas que não estão no livro didático. Além disso, era uma forma de romper com a pedagogia do silêncio que impera nas escolas, com preconceitos raciais, de gênero e classe sendo naturalizados dentro de um espaço que deveria ter na pluralidade o eixo central para as relações. Por isso, escolhemos três crônicas da autora para discutir com a turma, uma a cada semana.

[19] Agradeço a parceria dos colegas de curso: Brenda Moreira, Igor Cunha, Larissa Oliveira, Rhuan Arruda e Thays Fernandes. Estendo o agradecimento ao Prof. Dr. Thiago Henrique Mota e à Profa. Adenice Paiva pela orientação e coordenação do projeto.

Profissão de Fé"

A primeira crônica trabalhada foi *Profissão de Fé*. Uma vez que a atividade buscava apresentar a literatura negra para a turma, nada mais justo do que iniciar com uma história que toca, literalmente, nessa problemática. Com uma ironia característica, a crônica vai ser ambientada em um sarau literário, no qual a protagonista, Cidinha, buscava vender seus livros. O clímax acontece no momento em que uma visitante questiona a protagonista: "Psiiiiuuuu, a Cidinha demora?". Cidinha, entretanto, estava na frente dela, uma mulher negra e escritora, ao contrário da expectativa da visitante.

Uma única leitura do conto foi suficiente para a turma entender o que estava posto na narrativa. Alguns apontaram "Iury, ela acha que uma pessoa negra não pode ser escritora". Foi uma grande satisfação notar que os estudantes identificaram como havia uma faceta racista no questionamento da visitante, uma vez que, se fosse uma pessoa branca que estivesse sentada naquele sarau, ela dificilmente teria a dúvida se seria aquela a escritora. No entanto, nessa aula, surgiu a dúvida de alguns estudantes sobre um dito "racismo contra pessoas brancas", ideia que é circulada no cotidiano e nas redes sociais como "racismo reverso". Nesse sentido, a aula guiou-se em torno de dialogar com os estudantes sobre essa questão. A explicação em aula foi com base naquilo que aponta Almeida:

> O racismo reverso seria uma espécie de "racismo ao contrário", ou seja, um racismo das minorias dirigido às maiorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são "suspeitas" de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele (Almeida, 2019, p. 35.)

Acredito que a sala de aula seja o melhor lugar para discutir essas questões com os estudantes. Mas, para que os estudantes se sintam confortáveis em questionar isso, deve-se criar um espaço para debate. Essa primeira aula foi uma boa forma de propiciar isso, uma vez que a sala foi organizada em grupos, com um grupo sendo o "dirigente", ou seja, seria esse que faria a leitura e iria propor a discussão para o restante da turma, podendo os outros estudantes concordarem ou discordarem da proposta interpretativa do grupo dirigente.

Além dessa dinâmica, o projeto realizou uma breve apresentação de autoras e autores negros e suas obras para a turma, como o fenômeno literário *O Avesso da Pele*, de Jeferson Tenório, com o objetivo de possibilitar o contato da turma com um rico mundo literário desconhecido por grande parte da população brasileira. Homens e mulheres negras tiveram, historicamente, sua intelectualidade negada ou inferiorizada, em um país que teve sua independência política erigida por elites eurodescendentes – e ainda vive sob um regime de colonialidade, ou seja, com sua subjetividade dominada pelo colonizador. Nesse sentido, percebemos como há uma divisão do que é bom ou ruim, mediado pela raça, como aponta Fanon (2022, p. 34), sendo o colonizado a representação do mal. Aquele que é a "negação dos valores". Assim, apresentar a contribuição de pessoas negras para a literatura e produção intelectual se constitui como uma forma de valorizar a história e a cultura afro-brasileira, apresentando outra realidade, aquela que não é vista na grande maioria dos materiais didáticos.

O dia em que William Bonner chorou"

Na aula seguinte, a história da crônica debatida gira em torno de uma reportagem, transmitida pelo Jornal Nacional, em que uma criança teria sido responsável pelo furto de um bombom. Entretanto, o choque ao leitor vem no final. A repórter, ao informar para a mãe do garoto, acerca do ocorrido, recebe uma resposta inesperada[20]. Nas palavras da mãe: "Eu vou falar uma coisa pra senhora: ele roubou foi de safadeza, colegage, luxúria. Não foi fome, não, senhora, porque fome ele passa desde que nasceu!".

Esse desfecho da história trouxe algumas questões que foram debatidas em sala, havendo algumas discordâncias entre os estudantes. Uma ala da turma tinha uma visão baseada na ideia de que a criança roubou o bombom porque ela tinha vontade de comer, uma vez que aquele tipo doce não era comum em sua realidade de escassez material. Por outro lado, outros estudantes argumentaram que o garoto estava errado e que o fato dele ter vontade de

[20] Cidinha, cuidadosamente, utiliza um processo de detalhamento para caracterizar os personagens dessa trama, apontando uma realidade muito comum no país, de pobreza e abandono do Estado. "A repórter senta em um dos dois tocos da casa de cômodo único, cruza as pernas, equilibra-se. A mãe senta na cama de forquilha, dois troncos finos de árvore que sustentam colchão velho, fino e torto, cama única do lugar".

comer o doce pela sua condição de pobreza não retira a configuração de um crime. Esse debate interno da classe trouxe-me algumas reflexões sobre o próprio momento político do nosso país. Com o avanço da extrema-direita e o neoliberalismo, cada vez mais essas ações são colocadas como um desvio moral, havendo uma ideia de que "bandido bom é bandido morto" – além de discussões como a diminuição da maioridade penal, que se transformou em uma tônica nas últimas eleições. Enfim, a justificativa da mãe traz à lembrança como grupos sociais, em uma conjunção de classe, raça e gênero, ainda estão vivendo em sertões e favelas sem assistência do Estado. Como descreve Carolina Maria de Jesus (2014) "A favela é o quarto de despejo. E as autoridades ignoram que tem o quarto de despejo" (Jesus, 2014, p. 90).

No decorrer da aula, busquei, junto aos colegas graduandos presentes, ampliar a visão dos estudantes para pensar questões que teriam levado a família do garoto a tal condição e sobre quais as oportunidades que ele poderia ter recebido. Nesse sentido, trabalhar com a turma o que é a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) e o que são "ações afirmativas" foi um caminho para apontar como, pela luta de agentes sociais, caminhos estão sendo trilhados para alterar a sociedade. Muitos dos estudantes dessa escola têm como grande desejo realizar o Ensino Médio na escola ao lado, o CAp-Coluni, reconhecida em diversas pesquisas como a melhor escola pública do país. Contudo, já esbarram em um obstáculo: um processo seletivo. Indo além, podemos pensar como a Effie Rolfs e o CAp-Coluni, apesar de ocuparem espaços tão próximos, dentro do campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV), são tão diferentes. Enquanto na Effie Rolfs poucos têm o sentimento de que é possível ingressar na Universidade, mesmo estando, geograficamente, dentro de uma, no CAp-Coluni é quase certa a entrada no Ensino Superior.

No próprio CAp-Coluni, as cotas estão buscando garantir que as vagas sejam reservadas para grupos sociais que são historicamente desfavorecidos. Os estudantes da Effie Rolfs não conheciam o que eram as ações afirmativas. Muitos nem sequer pensam em estar na Universidade. Por isso, considero fundamental esse debate com os estudantes visto que, na história, o Ensino Superior sempre foi um espaço para privilégios, sendo negado o acesso para aqueles que eram despossuídos de recursos econômicos para estarem ocupando aquele espaço, o que se agrava ao analisar a situação de pessoas negras e indígenas.

A Guerra"

Na última aula de discussão acerca das crônicas, *A guerra* foi a história escolhida para a discussão. Em minha análise, é um conto interessante para discutir em sala de aula devido à possibilidade de interpretações na narrativa. Com uma ideia de diálogo, de um lado vemos uma pessoa que busca afirmar suas qualidades, por outro lado, outra que busca desclassificá-las, com adjetivos pejorativos. No fim, um curioso desfecho:

> Eu quero ser feliz
> Você agora é feliz, não percebeu?
> Deixei de atirar para matar
> Só atiro para assustar
> Para fazer você correr
> De volta para o seu lugar (Silva, 2016, p. 77).

Para o planejamento de aula, o grupo de estagiários do projeto teve a ideia de abordar com esse final uma discussão sobre violência policial contra pessoas pretas e pobres, principalmente em zonas periféricas. Porém, a turma, com ênfase nos estudantes responsáveis por guiar a leitura, trouxe uma discussão sobre meritocracia. Acredito que esse tema de discussão não surgiu puramente da leitura da crônica, mas pela assimilação da história com as temáticas das últimas aulas, tocando em pontos como ações afirmativas e identidade negra. Foram comentários não ditos em momentos anteriores que vieram à tona nesta aula. Alguns estudantes mostravam-se pouco convencidos da necessidade de uma política como a de cotas. Um estudante, em específico, dizia conhecer muitas pessoas que conseguiram sucesso ou "ficaram ricas" com esforço próprio. Desse modo, sua conclusão era que, se era possível para alguns, todos poderiam conseguir seus objetivos com o próprio trabalho. Nos dias de hoje, principalmente com os famosos "cortes de *TikTok"*, há um fenômeno dos "*Coachs"*, figuras com grande visibilidade nas redes sociais que pregam – sim, bem próximo do sentido religioso – um caminho para o sucesso, a ser ensinado, claro, a partir de um curso vendido por este próprio *coach*. Infelizmente, o discurso do aluno é semelhante ao que está circulando por estas vozes na internet, dando pistas de como a juventude brasileira está consumindo estes conteúdos que pregam o individualismo e o mérito próprio como caminho para o sucesso: "todos partem do mesmo lugar para chegar à conquista pessoal" é uma síntese que guia este discurso.

Para o ensino de como as desigualdades sociais são existentes em nosso país, nada melhor do que historicizar a forma como a sociedade brasileira foi construída, com privilégios sendo perpetuados por uma elite, enquanto boa parte da população se manteve fora da dimensão cidadã. As históricas desigualdades existentes no país não são compatíveis com esse mito da meritocracia. A ideia do "para conquistar o que quer é só buscar" – algo bem próximo do que vemos com o sonhado estrelato de um jogador de futebol, que, por meio do seu talento, chegará ao topo do mundo – não corresponde à realidade material em que certos corpos foram oprimidos e excluídos, foram deixados no "Quarto de despejo" (Jesus, 2014).

Infelizmente, esse pensamento individualista está presente nas escolas não somente entre os estudantes, mas também entre os educadores. Há um cultivo de pensamentos sobre como o sucesso ou fracasso de uma pessoa está, unicamente, resumido à capacidade ou mérito próprio. Todavia, como nos apresenta Bento (2022), esse discurso da meritocracia está inserido em um pacto não dito, que busca proteger o histórico de privilégios, passado de geração em geração, de muitos que se beneficiaram de sistemas de opressão, como a própria escravidão. Nesse sentido, a autora aponta que, nas instituições e empresas, essa falsa lógica, que estabelece a competência e esforço do indivíduo como o meio para o seu sucesso, também exclui os indivíduos que não estão nos postos mais qualificados, uma vez que estas pessoas são um risco para essa estrutura masculina e branca (Bento, 2022, p. 14-18). Esse perigoso discurso naturaliza a presença deste modelo universalista de humanidade, atribuindo a homens negros, mulheres negras, por exemplo, o sinônimo da incapacidade.

Bento (2022), para explicar a formação desse "Pacto da Branquitude", realizou um percurso histórico apontando para a conquista colonial como essencial para essa construção, assim como para a criação do "outro". A escravidão moderna tem um papel fundamental, na argumentação da autora, para pensar como pessoas brancas se beneficiaram deste histórico, enquanto, em contraste, as pessoas negras enfrentam os impactos negativos gerados por tal. No entanto, observa-se que pouco se fala de como os herdeiros desse passado colonial usufruem desses benefícios de uma das experiências mais traumáticas da história da humanidade. São os que detêm capital econômico e simbólico, tendo o histórico de seu grupo como fundamental para sua preservação, no qual o discurso de mérito próprio do indivíduo nada é capaz de explicar (Bento, 2022, p. 22).

Para discutir com os estudantes sobre essa questão, pensamos quais as condições que os diferentes grupos de pessoas possuem para buscar a conquista de seus objetivos pessoais. O exemplo da universidade, que eles conhecem, era uma ótima forma de exemplificar como que, apesar de ser um espaço público, nem todos estão inseridos naquela realidade. A aula sobre cotas raciais foi essencial para apresentar a eles como algumas políticas foram criadas justamente para romper com essa falsa ideia de meritocracia. Analisando a formação do Estado brasileiro, é notável que a população negra foi, historicamente, excluída de usufruir do direito à educação formal – o decreto 1331/1854 proibia que escolas públicas fossem espaço para pessoas escravizadas, além de impor formas de impedir que a população negra livre fosse integrada a esse espaço (Mota, 2021, p. 16). Além disso, mesmo após a abolição da escravidão, essa população permaneceu alijada do exercício da cidadania, não havendo uma condição equânime estabelecida na sociedade e, muito menos, o Estado como agente auxiliador para a reconstrução de suas novas vidas. Por isso, foi importante refletir, junto à turma, como esse passado de negação dos direitos, e as atualizações nas formas de violência, tornam esse dito sucesso pelo puro mérito individual uma falácia, em uma sociedade que teve sua construção com base na desigualdade e exclusão social.

Pelo fato de termos sido surpreendidos pela forma como a aula ganhou uma nova dinâmica de discussão e temática, diante da interpretação dos estudantes, explicamos esse fenômeno da meritocracia de forma crítica, analisando como a história pode nos dar algumas respostas para as naturalizações presentes em nossa sociedade. Mas, refletindo sobre essa discussão posteriormente, me lembrei de uma abertura da música "A Vida é Desafio", do grupo Racionais MC's, em que o vocalista Mano Brown, com suas palavras, traz uma brilhante explanação sobre esse tema:

> Tem que acreditar, desde cedo a mãe da gente fala assim: Filho por você ser preto você tem de ser duas vezes melhor. Aí passado alguns anos eu pensei, como fazer duas melhor? Se você tá pelo menos 100 vezes atrasado, pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicose, por tudo que aconteceu, duas vezes melhor como? Ou melhora, ou ser o melhor é o pior de uma vez E sempre foi assim.[21]

[21] RACIONAIS TV. DVD – Mil Trutas Mil Tretas - A vida é desafio. *YouTube*, 29 abr. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4PNmrGkiXUE. Acesso em: 12 jan. 2025.

Nessa explicação, em forma de arte, Brown apresentou como a vivência de pessoas negras é permeada por formas de violência e condicionantes histórico-sociais que tornam as vidas dessas pessoas com muito mais dificuldades de acesso a bens materiais, culturais e educacionais, do que pessoas brancas. Nesse sentido, essas dificuldades se acentuam quando analisamos a questão da mulher negra. De acordo com o IBGE, em 2023, as mulheres que se autodeclaram pretas ou pardas representam 45,2% dos jovens, entre 15 e 29 anos, que não trabalham nem estudam. As mulheres brancas representavam 18,9%, homens pretos ou pardos 23,4% e homens brancos 11,3%[22]. Deste modo, evidencia-se como as desigualdades de gênero e raça persistem, sendo as mulheres negras as mais impactadas, vítimas da estrutura racista e garantidora de privilégios a grupos brancos.

Para finalizar a discussão acerca deste trabalho, que buscou estabelecer uma atividade interdisciplinar entre História e Literatura, além de trazer à tona temáticas sobre as relações étnico-raciais, percebo que os estudantes se sentiam mais confortáveis para expressar suas visões nas aulas de História, algo que aparentemente não ocorria em outras disciplinas. Com isso, aproveitamos essa vontade dos estudantes em serem ouvidos como uma oportunidade de contribuir com uma formação cidadã e atenta para as violências cotidianas sofridas por grupos racializados e também para os privilégios estruturais que são naturalizados em torno de um grupo: o branco[23], além de ter a possibilidade de trazer outras vozes que não aparecem nos livros didáticos ou estão ausentes em muitas bibliotecas escolares, como o caso de Cidinha da Silva.

[22] EM 2023, pobreza no país cai ao menor nível desde 2012. *Agência IBGE Notícias,* 4 dez. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42043-em-2023-pobreza-no-pais-cai-ao-menor-nivel-desde-2012

[23] Acredito que uma questão interessante a pontuar é a recepção destas atividades por parte de estudantes brancos. Durante a execução das atividades, a maioria mostrou grande interesse pelas discussões que estavam sendo propostas e participaram ativamente delas. Inclusive, o relatório da Figura 2 foi escrito por uma estudante branca. Contudo, essa minha experiência não assegura a inexistência de conflitos de maior escala, para além de questionamentos e dúvidas, em grande parte sinceras, dos estudantes. Há relatos públicos de como professores, nos últimos anos, estão sendo intimidados por autoridades, como a própria polícia, familiares e gestores ao ensinarem conteúdos sobre cultura africana e afro-brasileira.

A viagem de IBN Battuta ao império do Mali

A última proposta de atividade a ser relatada neste trabalho é fruto de duas aulas sobre história da África direcionadas à mesma turma de 7° ano. Isto posto, é de se pensar uma clara diferença entre as atividades apresentadas nas seções anteriores. Os trabalhos descritos são frutos de projetos pensados para ocorrer em uma sequência maior de aulas, com o intuito de produzir reflexões para além dos conteúdos programáticos presentes, por exemplo, nos livros didáticos. Neste caso, a aula foi em torno de um conteúdo designado para estudantes dessa turma, atendendo à habilidade EF07HI03, que visa "Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas."[24]

O conteúdo das aulas era o Império do Mali, um importante império da África Ocidental. Essa aula traria a possibilidade de pensar que na África também havia agentes, conexões, formas de comércio, saberes, entre outros aspectos fundamentais de uma sociedade, rompendo com um pensamento preliminar que muitos estudantes possam ter de que "a história da África começa quando os europeus chegaram lá". Pelo contrário, com essas aulas foi possível apresentar uma sociedade complexa em que seus símbolos circulavam em outros espaços, como na própria Europa. Para conduzir essas aulas, utilizei da viagem de Ibn Battuta, um jovem marroquino que fez diversas viagens ao redor do mundo. Contudo, especificamente, seu relato sobre o Império do Mali trouxe contribuições importantes para se pensar a África na sala de aula e algumas possibilidades.

Para iniciar a primeira aula, preparei um desenho de um mapa do continente africano no quadro e solicitei que a turma escrevesse palavras ou nomes que representassem o que eles conheciam sobre a África. Foi uma experiência que trouxe algumas surpresas e outras constatações. Desde a atividade sobre o Vinícius Júnior, já esperava ver nomes de astros do futebol, e eles vieram: o egípcio Mohamed Salah, o franco-argelino Karim Benzema, o camaronês Samuel Eto'o. Além disso, a palavra "Copa do Mundo" também esteve presente, provavelmente pela Copa de 2010, realizada na África do Sul. Alguns nomes

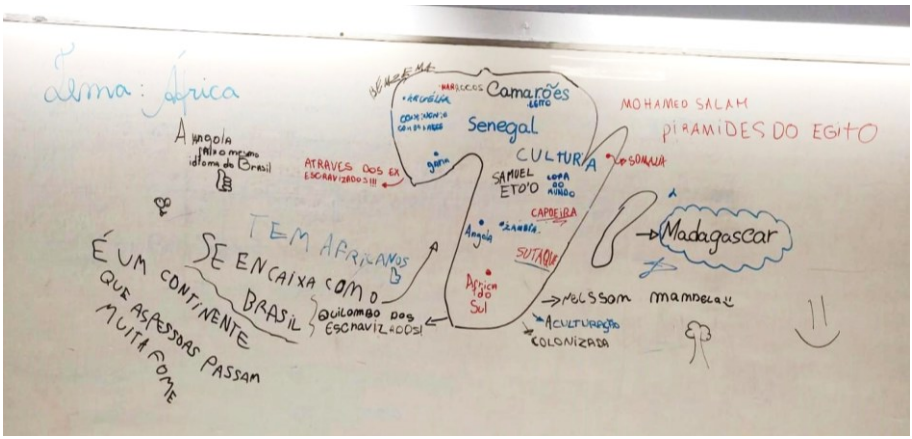
[24] BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

de países também, nas palavras dos estudantes, eram conhecidos por causa de jogos entre seleções, como Senegal, Gana e Marrocos. Esse primeiro aspecto apresenta como o futebol é realmente uma ótima ferramenta para o ensino de história.

Outros pontos interessantes são palavras ou frases que, de certa forma, conectam o continente africano ao Brasil, por exemplo: "Capoeira", "quilombo dos escravizados" ou "A Angola fala o mesmo idioma do Brasil". Também foi possível visualizar o nome de Nelson Mandela, personalidade histórica negra já mencionada pelos estudantes na primeira atividade descrita. Outro ponto que considero importante foi o fato dos estudantes conseguirem visualizar o "Egito" ou "Pirâmides do Egito" dentro do continente africano. Nós, historiadores, sabemos como muitas narrativas vão associar o Egito a um outro tipo de história, talvez uma "história mediterrânica", algo que já vem sendo desconstruído por autores que vão pensar a negritude do Egito, como Cheick Anta Diop. Apresento também, para discussão, uma frase escrita por um estudante específico, que escreveu "é um continente que as pessoas passam muita fome". É notável que a mídia ocidental traz muitas imagens das mazelas presentes no continente africano, ou vão ao oposto de trazer uma África mítica de savanas e animais exóticos, e essas visões também chegam à sala de aula.

Os estudantes vão trazer para o professor e colegas de turma aquilo que eles conhecem. O objetivo inicial dessa atividade era justamente fazer uma recepção desses conhecimentos prévios dos estudantes e uma percepção como essa apresentada pelo estudante era possível, e até mesmo esperada, que aparecesse. Isso não é um problema. Será por meio da reflexão com a turma que teremos a possibilidade de explicar algumas dessas ideias e imagens que circulam nas telas de nossos celulares ou televisões. Nesse caso, Kaly (2013) apresenta uma análise, dialogando com Bourdieu, de como romances e outras produções são utilizadas para construir uma determinada narrativa, ou "o poder simbólico se funda nos sistemas simbólicos como a linguagem, seja literária, cinematográfica ou jornalística" (Kaly, 2013, p. 162-163). Apesar do foco do autor ser acerca do genocídio de Ruanda, podemos pensar como a circulação midiática ocidental segue esse padrão que nega os impactos históricos gerados pelos países colonialistas, retratando uma África fadada ao fracasso e à barbárie ou como um completo paraíso natural.

Figura 3 – Quadro de conhecimentos sobre a África.



Fonte: fotografia de autoria própria

A segunda aula foi sobre a viagem de Ibn Battuta ao Império do Mali. Para apresentar o nosso viajante e seu trajeto, o vídeo *Viajando pela África com Ibn Battuta – Prof. José Rivair Macedo* foi um material utilizado para o planejamento da aula e dos slides, uma vez que conta com a participação de pesquisadores que se dedicam aos estudos africanos. Ibn Battuta viajou por diversos espaços durante o século XIV. O "príncipe dos viajantes" passou pela Europa Oriental, Mundo Islâmico e outros pontos do Oriente. Sua última viagem seria atravessando o Deserto do Saara e passando por espaços que hoje conhecemos, como Marrocos (em sua partida, a partir de 1352), Mauritânia, Mali, Níger e sul da Argélia[25].

Um ponto importante destacado junto aos estudantes foi a de pensar o deserto não como um lugar que impedia o contato na África. Pelo contrário, era um espaço por onde circulavam caravanas de camelos com mercadores conectando centros culturais e econômicos. Ou seja, o deserto deveria ser visto como "um grande mar". O ouro e o sal eram importantes produtos visados por esses mercadores do deserto, que chegavam até mesmo à Europa[26]. Além

[25] HISTÓRIA ISLÂMICA. Viajando pela África com Ibn Battuta – Prof. José Rivair Macedo. *YouTube*, 3 out. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BA6a0J4bFWQ&t=1496s. Acesso em: 12 jan. 2025.

[26] Destaco, na explicação presente no vídeo, a fala do historiador Alberto da Costa e Silva: "Antes do descobrimento da América, todo ouro usado na cunhagem de moedas tanto na Europa Cristã quanto no Mundo Muçulmano vinha da África. No caso do Mediterrâneo, vinha sobretudo da África Ocidental. Atravessava o deserto em grandes caravanas e foi

disso, seguindo o trajeto de Battuta, quando passa por Taghaza, expliquei que havia grandes extrações de sal nessa região e que muito dos envolvidos nessa atividade eram pessoas escravizadas, mas que essa escravidão possuía grandes diferenças da escravidão atlântica – também chamada de escravidão moderna – que ocorrerá após o século XV, principalmente.

Do mesmo modo, foi importante evidenciar na aula como o próprio Império do Mali também se fortalecia desse comércio transaariano. Trocas de cativos, marfim e ouro eram frequentes com produtos manufaturados vindos de outras regiões, como do Mediterrâneo. O controle e tributação dessas rotas eram formas a partir das quais esses Impérios da África Ocidental desenvolveram seu poder nessa região, que tinha uma grande circulação, com ênfase para o Islã, que era a linguagem comum dessa região e de muitos mercadores advindos de zonas do sul da Europa, norte da África e o mundo islâmico (História Islâmica, 2023). Ou seja, antes do auge das caravelas ibéricas, eram as caravanas de camelos que carregavam ideias, técnicas, produtos e pessoas, gerando um grande intercâmbio pelo deserto do Saara.

Macedo e Marques (2008) apontam que a viagem de Battuta teria durado pouco mais de 4 meses e sua estadia em torno de oito meses. Por lá, o viajante teve a possibilidade de conhecer uma sociedade organizada e ter um olhar próprio do Império. Um ponto importante para trazer para a turma foi a presença de um "Mansa". Muitos nunca haviam tido contato com essa palavra. Seria essa a figura central nessa sociedade que tinha poder soberano sobre diversos vassalos. Sua autoridade era constituída não só por elementos políticos, mas a religião também tinha grande papel nessa sociedade. Pelo olhar do estrangeiro, houve a possibilidade de apresentar para a turma a forma como as audiências se estruturavam em torno dessa figura do Mansa, havendo uma clareza no que diz respeito às hierarquias (Macedo; Marques, 2008, p. 24-26).

Apresentei à turma que o Império do Mali tivera seu grande auge sob o governo do soberano, Mansa Musa. Utilizando das informações descritas no documentário, foi possível apresentar a figura de um soberano negro segurando uma pepita de ouro, símbolo de sua riqueza e poder, no Atlas Catalão, que possivelmente foi inspirado em Mansa Musa, ou o "Mansa do Mali", como é apresentado na descrição da figura. Essa imagem de um soberano africano e do ouro, transmitida até mesmo na Europa Cristã, traz a dimensão da importância

responsável pelo surgimento de grandes Estados de poder centralizado na África Ocidental" (História Islâmica, 2023).

do Império do Mali (História Islâmica, 2023). A peregrinação de Mansa Musa à Meca foi um ponto interessante para se ensinar aos estudantes, pois abre-se o leque para duas possibilidades: apresentar o Islã e os seus cinco pilares[27], além de assinalar a vinda de diversos intelectuais árabes para cidades como Tombuctu e Gao, que se transformaram em grandes centros na África subsaariana.

Após apresentar essas características econômicas, políticas, religiosas e históricas do Império do Mali, foi possível levantar discussões fundamentais com a turma. A primeira questão foi apontada a partir da apresentação da forma como Battuta relatou uma passagem de sua viagem, quando avistou hipopótamos no rio, um animal desconhecido para ele e, provavelmente, também para aqueles que iriam ouvir suas histórias. Ele realizou um jogo de associação daquilo que conhecia, sendo animais com "cabeça de cavalo" e "patas de elefante", uma imagem que pouco representa o animal que ele estava vendo. Pelo contrário, criou-se um monstro (Macedo, 2021, p. 36). Discuti com os estudantes que essa visão de Battuta era uma visão estrangeira em relação aos povos locais vistos, mas que tentava representá-los durante o caminho seguido pela caravana do viajante. No entanto, é preciso ter um exame crítico de como essa narrativa era construída. Além disso, abriu-se a possibilidade de voltar a discussão sobre o "quadro de conhecimentos sobre a África" que eles realizaram e apresentar que o continente africano abriga uma complexidade e diversidade para além daquelas características que eles apontaram. Ou seja, não se pode cair no risco de eleger a África apenas como o continente das "Pirâmides do Egito" ou de grandes astros do futebol, mas sim conhecer suas dimensões para compreendê-la.

Para finalizar a atividade, a última etapa foi explicar como esses relatos de Ibn Battuta foram consolidados. Nesse aspecto, conectando com o anterior, expliquei um pouco do papel do historiador e seu papel de análise dessas documentações. Por isso, fez-se necessário apresentar a *Rihla*, um gênero de escrita que apresentavam "narrativas longas, escritas em primeira pessoa, com a finalidade de descrever com maior ou menor profundidade a experiência de uma ou mais viagens"[28]. As informações acerca das vivências de Battuta foram compiladas após o fim de suas viagens pelo escriba Ibn Yuzayy (Macedo, 2021, p. 20). Para essa explicação, foi importante apresentar que esse relato, para

[27] Os cinco pilares do Islã são: a profissão de fé, oração, esmola, jejum no mês do Ramadã e a peregrinação à Meca.

[28] *Ibid.* p. 20.

nós, historiadores, é uma fonte histórica, que trazia muito do olhar de Battuta, o estrangeiro, sobre aquelas sociedades, tendo um sentido religioso evidente em diversos juízos de valor.

Nesse ponto, a origem do marroquino e sua cultura enquadraram sua experiência dentro do Império do Mali. Em diversos pontos do relato, Ibn Battuta tinha claras visões seletivas na forma como analisa, por exemplo, as práticas religiosas na região. Macedo e Marques apontam que Battuta, apesar de reconhecer o Islã na região, também via costumes que não eram condizentes com a religião islâmica, na concepção do viajante. A nudez das mulheres era uma crítica do viajante, relacionada com um julgamento religioso. Esses "desvios" ao que deveria ser a norma uniforme de seguir a religião de Maomé foram vistos como um grande problema para o marroquino (Macedo; Marques, 2008, p. 32). Cabe ao professor de história ensinar sobre a importância de se adotar uma postura historiadora frente às informações presentes nas fontes. Ou seja, nem tudo que Battuta declarou deve ser visto de forma ingênua. Muitas de suas percepções, com julgamentos de superioridade, advinham de seu local de origem, com um forte sentido religioso do Islã mediterrânico. Nem tudo descrito são "patas de elefante" ou "cabeças de cavalos"; às vezes, são apenas hipopótamos.

Assim sendo, ensinar sobre história da África é uma novidade para muitos professores e professoras do Ensino Básico brasileiro. Muitos docentes saíram da universidade sem ter contato com nenhuma literatura que discutisse o continente africano. O objetivo em apresentar essa atividade está centrado em assinalar a importância de trabalhar com a curiosidade dos estudantes, levando eles a, literalmente, uma "viagem". Ensinar história precisa ir além de somente apresentar datas, mas questionar como as narrativas são construídas, por isso enfatizei a etapa em que discutimos o que é a *Rihla*. Destaco também muitos projetos que auxiliam na produção de aulas sobre a África, sendo o documentário, de contribuição histórica do Prof. Dr. José Rivair Macedo, um valioso material para conhecer um pouco mais sobre o Império do Mali. Certamente, outros canais, podcasts e historiadores que se dedicam à chamada "História Pública" também podem nos auxiliar nessa missão de levar o continente africano para a sala de aula. Mas, certamente, esses avanços só são possíveis graças às lutas e engajamento dos movimentos sociais e à demanda por políticas públicas.

Considerações finais

A partir do contato com as reflexões de Luana Tolentino (2018) e com o ambiente da sala de aula, um horizonte para explorar atividades e projetos abriu-se para essas experiências registradas no presente trabalho. Um ponto crucial que guiou as experiências descritas é a ideia de pensar as relações entre o passado e o presente, percebendo violências perpetuadas, sejam físicas ou epistemológicas.

De maneira geral, é fundamental que os estudantes se sintam convidados e confortáveis para participar das discussões que são propostas e é claro que isso está permeado por variações resultantes das condições materiais de cada experiência docente e escolar. Contudo, ressalta-se que boa parte das atividades apontadas se baseiam justamente na busca por responder indagações da turma ou tecer discussões acerca do conhecimento prévio que eles possuem sobre tais temáticas. O conhecimento deve ser construído de forma coletiva, com um espaço para diálogos e de ruptura com falsas ideias que são constantemente circuladas em nossa sociedade. Em minha visão, a disciplina de história tem crucial função em uma sociedade que deve se orientar em torno de um ideal democrático, buscando relações equânimes e justas.

Pensar a África, em sua totalidade e pluralidade, e a diáspora africana no Brasil e nas Américas é uma responsabilidade do professor de História, não estando limitado ao dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Precisamos pensar em outra história. Uma história diversa em corpos e saberes. A luta do movimento negro, que resultou na Lei 10.639/2003, merece grande reconhecimento, cabendo aos professores propor revisões de cânones, percebendo a diversidade de sujeitos, para além da ótica hegemônica que permeia grande parte de nossa história, com estes sujeitos sendo visualizados de formas submissas. Ressalto que pensar nossas relações sociais também são cruciais para a promoção de um ambiente democrático que rompa com a pedagogia do silêncio. Pensar o Vini Jr. e sua luta potencializa a reflexão sobre o racismo que está presente em nosso cotidiano, desde a violência policial, ausência de pessoas negras em cargos de poder ou as associações da cor preta à criminalidade, além de questionar a naturalização de pessoas brancas em locais de prestígio, escancarando os privilégios raciais presentes na sociedade brasileira.

Portanto, buscar uma história não eurocêntrica é fundamental para descolonizar nossos currículos. Pensar em outras epistemologias, corpos, vivências e culturas é uma luta política dentro de uma hegemonia branca. Além disso, é

necessário que uma educação antirracista seja efetiva e constante na forma como analisamos o ambiente escolar e o além dos muros da escola, sendo capaz de envolver os familiares, amigos e comunidades das quais os estudantes fazem parte. O objetivo dessas atividades nunca foi que os estudantes chegassem em suas casas e publicassem um *post* do Vinicius Júnior, em seu *Instagram*, por exemplo. Mas que, cotidianamente, fossem capazes de analisar sua realidade e perceber a diversidade que compõe nossa sociedade e as formas de violência e opressão que permeiam as relações sociais, como o racismo.

Recursos audiovisuais

HISTÓRIA ISLÂMICA. Viajando pela África com Ibn Battuta – Prof. José Rivair Macedo. YouTube, 3 out. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BA6a0J4bFWQ&t=1496s. Acesso em: 12 jan. 2026.

PINEAPPLESTORMTV. Cesar MC – Canção Infantil part. Cristal (Vídeo Clipe Oficial). Y*ouTube*, 27 jun. 2019. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0. Acesso em: 12 jan. 2026.

RACIONAIS TV. DVD – Mil Trutas Mil Tretas – A vida é desafio. *YouTube*, 29 abr. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4PNmrGkiXUE. Acesso em: 12 jan. 2026.

RACIONAIS TV. DVD - Mil Trutas Mil Tretas – Negro Drama. *YouTube*, 29 abr. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mrAT_xG-opk. Acesso em: 12 jan. 2026.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural.* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Cida. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei 15.142, de 3 de junho de 2025. Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15142.htm. Acesso em: 27 de junho de 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

Acesso em: 12 jan. 2025.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. *Teoria e Pesquisa,* 2003. Disponível em: https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/66/56. Acesso em: 31 jan. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v. 23, 2007.

FANON, FRANTZ. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. *Por uma Revolução Africana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GERMANO HOLLERBACH, J. D. A gênese do mito: a ideia de excelência e a criação do Colégio Universitário da UFV. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 9, n. 3, p. 603–618, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12. n.1. pp. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio*: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primiero grau. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/ac6d398e-2a8c-428e-982a-d557f9ae671b. Acesso em: 31 jan. 2026.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In. PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MACEDO, José Rivair. *Antigas Sociedades da África Negra*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MACEDO, José Rivair; MARQUES, Roberta Pôrto. Uma Viagem ao Império do Mali no Século XIV: O Testemunho da Rihla de IBN Battuta (1352-1353). *Ciências e Letras,* Porto Alegre, n. 4, 2008.

MOTA. Thiago Henrique (org.). *Ensino Antirracista na Educação Básica*: Da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Nosso Racismo é um crime perfeito. *Revista Fórum*, 2011.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei No 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. Os rappers e o 'rap consciência': novos agentes e instrumentos na luta anti-racismo no Brasil na década de 1990. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, 2008.

SILVA, Cidinha da. *Sobre-viventes!*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível*: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Conselho Universitário. Resolução CONSU/UFV Nº 39, de fevereiro de 2026*. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas e para pessoas com deficiência em concursos públicos para provimento de cargos das Carreiras de Magistério Federal na Universidade Federal de Viçosa, no âmbito de editais agregadores. Viçosa: Conselho Universitário, 2026. Disponível em: https://soc.ufv.br/wp-content/uploads/SEI-UFV-1875945-Resolucao-39-2026.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2026.

Redes sociais e o ensino de História:

uma análise teórica e prática a partir do *Instagram*

Giovana Mara de Azevedo
Júlia Pereira Ferreira
Marcella Fonseca Cassiano
Luiza Mól e Silva

Introdução

O século XXI apresenta constantes mudanças e progressos no meio tecnológico afetando diversos espaços de sociabilidade da vida humana, como na área educacional, foco de abordagem deste trabalho. Como fator intensificador, a pandemia, iniciada em 2020 em função do COVID-19, alterou profundamente as dinâmicas sociais e de ensino, aproximando e nos tornando dependentes do mundo virtual (ou digital), principalmente, no que tange à inserção de novas tecnologias e aparelhos digitais nas salas de aula.

Em virtude desse contexto, os integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História da Universidade Federal de Viçosa (UFV), com atuação na Escola Estadual Effie Rolfs, criaram um perfil no *Instagram,* com o intuito de divulgar para os alunos e o público em geral os conteúdos da disciplina de história, em consonância e de forma complementar aos temas trabalhados semanalmente em sala de aula. Foram diversos os fatores que motivaram a escolha dos pibidianos por desenvolverem o projeto de criação de *posts* para o Instagram, dentre os quais podemos citar: o crescente uso dessa rede social, a pandemia que aproximou os estudantes da internet e do mundo digital que a acompanha, além do desejo de produzir conteúdos que estivessem adaptados a uma linguagem acessível, dinâmica e, consequentemente, mais próxima da realidade das(os) estudantes.

Inicialmente, foi analisado pelos componentes do PIBID o crescimento do *Instagram*, que, segundo dados da Meta, empresa responsável pela rede social em questão, no Brasil possuía, no início de 2023, 113,5 milhões de usuários na plataforma (Kemp, 2023). Além disso, é importante considerar o aumento exponencial no uso das redes sociais por crianças e adolescentes no Brasil, conforme revelam pesquisas recentes do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC Br). De acordo com o último levantamento, realizado em outubro de 2023, observa-se até mesmo uma tendência preocupante de utilização precoce dessas plataformas, com crianças ingressando nelas já na primeira infância. Segundo os dados da CETIC Br, cerca de 95% da população de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, englobando alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, estão ativos nas redes sociais (CETIC Br, 2023).

Somando-se a isso, a pandemia da Covid-19 atuou como um catalisador para a expansão das redes sociais. Como o isolamento social foi uma das principais medidas adotadas globalmente para conter a disseminação do vírus e evitar a superlotação dos hospitais, a saúde mental e os laços afetivos da população foram profundamente impactados. Nesse cenário, as mídias digitais e plataformas como o *Instagram* ganharam ainda mais destaque, pois viabilizavam a conexão entre as pessoas e minimizavam os efeitos do distanciamento.

A consolidação do *Instagram* como espaço central para notícias, debates sociopolíticos, culturais e econômicos, superando a esfera do mero entretenimento, motivou os bolsistas do PIBID a criarem a página @pibid.historiaufv. O perfil surge como ferramenta educacional associada à divulgação do conhecimento histórico e das atividades desenvolvidas na Escola Estadual Effie Rolfs, aproximando a realidade digital dos estudantes às discussões das aulas de História.

À medida que a página no Instagram foi ganhando forma e uma identidade visual, novos questionamentos foram trazidos à luz, como, por exemplo: como os profissionais do campo histórico se mobilizam no meio virtual para que ocorra uma divulgação do conhecimento histórico? Como produzir um conteúdo completo e com o rigor histórico necessário, mas que consiga ser lido e compreendido por aqueles que não são estudantes do curso de História? Como explicar todas as especificidades que perpassam uma temática historiográfica em um *post*, mas com uma linguagem acessível? Como fazer com que estudantes do ensino básico acompanhem e interajam com as postagens em um momento de lazer e entretenimento?

Essas inquietações acompanharam o cotidiano dos bolsistas durante a produção dos conteúdos. Mais do que contemplar as adaptações necessárias ao campo da História ou analisar a própria experiência de construir conhecimento no ambiente virtual, o grupo buscou investigar perfis populares no *Instagram* para compreender como a história é produzida por criadores de conteúdo que, em sua maioria, são remunerados por esse trabalho. Essa abordagem viabilizou uma reflexão teórico-prática sobre o fazer historiográfico, suas reconfigurações diante das novas realidades digitais e a profissionalização da divulgação histórica na rede.

Novos tempos, novas regras: adaptações no campo histórico

Há mais de um século a História vem sendo entendida oficialmente como uma ciência, apesar de debates complexos sobre sua natureza ainda serem recorrentes. Assim como qualquer outra ciência, ela tem por objetivo avançar no conhecimento, dando respostas e soluções a problemas da sociedade, tornando o mundo mais compreensível e adaptável às urgências do presente. Uma vez que a base teórica pressupõe que a ciência nasce de uma demanda da população, suas perguntas e necessidades, o conhecimento produzido deve retornar a essa coletividade. Essa é a sustentação do conceito de divulgação científica, que busca adaptar e popularizar o conhecimento acadêmico. Para certas ciências, este processo é direto, pois seu conhecimento retorna em forma de produção material, como vacinas, edifícios e aparelhos eletrônicos. No entanto, para as Ciências Humanas, demonstrar um produto final, e introduzi-lo em meio à sociedade, compreende adversidades advindas de sua natureza subjetiva e, por vezes, abstrata. A História, em sua particularidade enquanto disciplina, estabelece como um dos objetivos centrais uma formação para a cidadania, o que abarca o entendimento dos processos humanos através de diversas óticas, como a política, a social, a econômica e a cultural (Magalhães, 2009). Por consequência, envolve também a construção de ideais e de valores que regem à ação humana, e impactam como um eco no coletivo.

O ponto que conecta ambos os fatores é, justamente, a necessidade de a produção histórica ser popular, mas também consciente, crítica, didática e com propósitos bem delineados. Diante desses aspectos, surgem conceitos formulados principalmente por historiadores que buscam a democratização do conhecimento histórico, a exemplo da História Pública. Como aponta Bruno Leal de Carvalho (2016), essa vertente abarca variadas definições e linhas de atuação, podendo constituir uma prática extra-universitária realizada em museus, arquivos, curadorias, empresas e veículos de mídia, ação política voltada à desconstrução de representações públicas do passado, ou mesmo a difusão do conhecimento acadêmico para a sociedade. Desenvolvida para ou com o público, a História Pública visa, fundamentalmente, aproximar a coletividade dos processos de construção do saber histórico.

Com os avanços tecnológicos e a popularização da internet, novas portas são abertas para a disciplina, especialmente para os profissionais inseridos no campo da História Pública. Conforme aponta Carvalho (2014), se até os fins dos anos 1990 a *internet* e as tecnologias eram vistas apenas como ferramen-

tas auxiliares no processo de pesquisa, esse panorama mudou na virada do milênio. A partir de então, delineou-se um vasto horizonte de possibilidades que envolvem não somente a investigação científica, mas igualmente o ensino, a divulgação e as metodologias a serem utilizadas na área.

A *internet* consolidou-se como uma fonte valiosa de informações. Em um movimento contínuo, arquivos vêm sendo digitalizados, viabilizando o acesso direto a fontes documentais sem a necessidade de deslocamento físico, enquanto artigos, dissertações e teses são disponibilizados gratuitamente por periódicos e repositórios institucionais. Esse vasto espaço digital também abriga a difusão de eventos acadêmicos, cursos e palestras, superando barreiras espaciais, temporais e econômicas. Além disso, uma ampla gama de filmes, documentários, jogos e vídeo aulas tornou-se alcançável com poucos cliques. Esses recursos visuais, sonoros e interativos oferecem aos professores materiais didáticos diversificados e a oportunidade de aprender em rede, ao mesmo tempo em que estendem esse potencial de aprendizado para a sociedade, que passa a consumir e produzir conhecimento a partir dessas mesmas ferramentas.

Dentro das inúmeras possibilidades oferecidas pela *internet*, as redes sociais destacam-se como um fenômeno de enorme alcance. Para Raquel Recuero (2009), essas mídias configuram novas formas de "espaços públicos mediados", conforme o conceito de D. Boyd apresentado pela autora, caracterizando-os como ambientes de reunião e conexão estruturados pela tecnologia, com regras, linguagens e códigos próprios. Essa articulação se consolida, visto que a *internet* viabiliza a busca, o armazenamento e a replicação de dados, permitindo que, por meio das redes, os usuários selecionem e repassem os conteúdos relevantes para cada sujeito e sua comunidade. Tais plataformas constituem espaços de lazer, expressão, debate, construção identitária e memória, além de permitirem a criação e a junção de coletivos.

Para os historiadores, as redes sociais oferecem um grande arcabouço de possibilidades e utilidades. A presença nas redes sociais viabiliza o alcance a um público mais amplo e heterogêneo, auxiliando no processo de divulgação científica. Apresentam a oportunidade de haver uma maior participação popular na construção do conhecimento, de conhecer perspectivas de sujeitos e grupos antes silenciados. Tal renovação se dá através das críticas aos trabalhos apresentados, comentários, diálogos, contas individuais e de conteúdo que proporcionam a exposição de experiências e opiniões, tanto daqueles com formação acadêmica quanto os demais. Assim se possibilita a atuação de pessoas comuns não só como público, mas também como produtores.

Entretanto, justamente por ser um âmbito de poucas regras e limitações, também se constitui como um local de produção e divulgação de conteúdo histórico errôneo, mal-intencionado, ou simplesmente sem embasamento científico. Essa nova problemática gera uma nova missão para os historiadores: o combate à desinformação, as tão famosas *fake news*, e a necessidade de produtores de conhecimento responsáveis.

Para além de tudo isso, a inserção de tecnologias e conhecimentos educacionais no mundo virtual é um fenômeno a ser estudado em si mesmo, por alterar a sociabilidade humana, modificando, por consequência, parte de nossa realidade (Carvalho, 2016).

No cenário atual, muitos historiadores têm debatido a existência de uma História Digital. Mais que uma simples história feita com suporte ou em conjunto aos meios digitais, o que Gillard da Silva Prado (2021) propõe é que se considerem as especificidades das experiências humanas no ambiente digital como definidoras deste campo de estudo. Nesse sentido, as redes sociais e a *internet* possuem caracterização, linguagem e dinâmicas próprias. Assim, tentar produzir conteúdo histórico reproduzindo um modelo academicista seria um erro, uma vez que ignoraria as particularidades do suporte e do público consumidor. É necessária uma adaptação não somente no fazer historiográfico em suporte digital, mas também no ensino de História, de modo que as inovações digitais sejam integradas.

A urgência em incorporar essas inovações digitais justifica-se pelo fato de a História, como ciência e disciplina, ser frequentemente percebida pelo senso comum de forma obsoleta e sem propósito. Habitualmente, a área carrega o estereótipo de que trata apenas de "coisas velhas e mortas", visão infelizmente reforçada por metodologias retrógradas que ensinam uma história desvinculada do presente, carente de identificação e de conexão com o público interessado (Araújo; Oliveira; Raposo, 2017).

É imprescindível a restituição de um sentido prático para a disciplina junto à nova geração, processo que transita pela História Pública, a História Digital e o ensino de História. Contudo, em um ambiente no qual a velocidade de recebimento de dados é imensa e o direcionamento do conteúdo é determinado instantaneamente por uma simples busca, novos problemas vêm à tona. Para além dos desafios gerados pelas dinâmicas das próprias plataformas, como a disseminação de desinformação, a propagação de *fake news* e o

enclausuramento em bolhas algorítmicas que suprimem o contato com a pluralidade e reduzem o debate, o ensino e a divulgação sofrem com adversidades para as quais os profissionais não foram preparados.

Nas escolas, assistir a uma aula expositiva inteira sem a garantia de acessar conteúdos imediatamente interessantes ou 'úteis' tornou-se uma dinâmica cansativa e de pouco aproveitamento para crianças e jovens da geração nativa digital. Consequentemente, são diversos os relatos de professores que enfrentam as mídias sociais como uma barreira concorrencial para reter a atenção do corpo discente, enquanto outros ainda encontram dificuldades para lidar com a *internet* como a principal fonte de pesquisa dos estudantes.

O professor não é mais a única fonte de conhecimento para essa geração; por isso, como ressalta Andreza Maynard (2020, p.4-5), foi produzida uma mudança de relação entre docentes e discentes. Não se espera mais que ele transmita simplesmente o conteúdo educacional, mas sim que guie seus alunos para a construção do conhecimento, que trabalhe a consciência crítica a ponto de desenvolver, por fim, uma autonomia para a ação na realidade e no mundo virtual.

O docente deve ainda funcionar, se possível, como um filtro em meio a tantas fontes de conhecimento, a fim de minimizar os efeitos negativos da sobrecarga de informações. O historiador digital, de forma semelhante, tem a possibilidade de atuar como corretor e conscientizador nas redes sociais, de revelar intenções e os "bastidores" por trás de cada produção de conhecimento, além de adaptar os conteúdos o máximo possível à compreensão do público.

No entanto, tanto os profissionais que atuam na docência quanto aqueles que produzem conteúdo para as redes frequentemente carecem de formação para lidar com essa nova realidade. Como observa Guilherme Canela Godoi, há um "*gap* geracional": muitos historiadores não nasceram inseridos na cultura digital, ao contrário dos estudantes e do público em geral, familiarizados com essas ferramentas antes mesmo de ingressarem na escola (Godoi, 2010). Esse distanciamento reflete-se no descompasso entre a atualidade e as metodologias utilizadas no ensino e na divulgação histórica. O fazer historiográfico ainda se mantém focado prioritariamente em textos, na escrita e na leitura, enquanto o mundo se torna cada vez mais visual e dinâmico. Embora a massificação imagética e a aceleração informacional possam ser prejudiciais, gerando públicos imediatistas, é imperativo buscar um equilíbrio entre essas

diferentes formas de estruturação do conhecimento. Esse cenário acende um alerta para a urgência da formação continuada, para a revisão das grades curriculares nas licenciaturas e, por fim, para uma postura autônoma de adaptação por parte dos historiadores.

Instagram como ferramenta de ensino

Se a nova realidade exige que o historiador equilibre o rigor acadêmico com uma linguagem visual e ágil, as redes sociais surgem como o cenário principal desse desafio. Como aponta o levantamento da Comscore, o Brasil é o terceiro maior consumidor de redes sociais em todo o mundo. Ainda de acordo com o estudo, o consumo destas plataformas aumentou em 31% em relação a janeiro de 2020, ou seja, o impacto da pandemia também se estendeu ao ambiente virtual (Pacete, 2023). Durante a quarentena, com a necessidade de evitar o contato físico e diante da ausência de opções de entretenimento nas ruas, as redes sociais tornaram-se uma alternativa para que as pessoas se mantivessem conectadas entre si e aos seus interesses. Em 2022, os brasileiros passaram, em média, 46 horas mensais nessas plataformas, superando o tempo dedicado a outras categorias, como entretenimento, trabalho, serviços, presença corporativa e varejo, entre outras, conforme destaca Pacete na revista *Forbes* (Pacete, 2023). Aprofundando nesses dados, as redes sociais mais acessadas no Brasil são o *YouTube* (96,4%), *Facebook* (85,1%) e *Instagram* (81,4%), sendo o *Instagram* e o *YouTube* as redes nas quais os usuários dedicam maior tempo (Pacete, 2023).

Considerando esses dados, por que trazer o *Instagram* como objeto de análise? A resposta se fundamenta, inicialmente, em dois fatores. Em primeiro lugar, diferentemente do *YouTube*, o *Instagram* não estabelece uma separação tão rígida entre produtores e consumidores de conteúdo, favorecendo uma participação mais horizontal dos usuários. Em segundo lugar, a plataforma possibilita formas de interação mais diversificadas, que vão além da dinâmica centrada em vídeos e comentários característica do *YouTube*.

Ao explorar as possibilidades oferecidas pelo *Instagram*, observa-se uma plataforma marcada pela rapidez e pelo forte apelo visual, características que contribuem para captar e manter a atenção dos usuários. A rede permite a criação de perfis pessoais ou profissionais e a publicação de fotografias, que podem funcionar tanto como um álbum digital quanto como um meio de divulgação de trabalhos, produtos e serviços. Além disso, os conteúdos publicados

podem ser curtidos, comentados e compartilhados por outros usuários, ampliando as possibilidades de interação.

A plataforma também possibilita a criação de vídeos curtos, conhecidos como *reels*, bem como a publicação de *stories*, conteúdos temporários que permanecem disponíveis por apenas vinte e quatro horas. Esse recurso favorece o compartilhamento de momentos, opiniões e informações de maneira mais espontânea, sem que fiquem permanentemente expostos no perfil do usuário. Dessa forma, o *Instagram* reúne diferentes ferramentas de comunicação e interação, promovendo conexões mais dinâmicas e ampliando as formas de participação e engajamento na plataforma.

Ainda em sua caracterização, a autora Daniela Moraes (2018) destaca que, além de seu enfoque visual, o *Instagram* apresenta três características centrais: a ubiquidade, que se refere à possibilidade de acesso à plataforma a qualquer momento e em qualquer lugar; a hipertextualidade, relacionada à integração de diferentes linguagens, formatos e dinâmicas de interação; e a colaboração, expressa na atuação dos usuários tanto como produtores quanto como consumidores de conteúdo, por meio de publicações, curtidas, comentários e compartilhamentos.

Nesse sentido, o *Instagram* configura-se como um espaço no qual os indivíduos compartilham aspectos de sua vida cotidiana, seus interesses, valores, opiniões e experiências. Por essa razão, a plataforma também pode ser compreendida como um ambiente de construção de memórias, narrativas e identidades, além de favorecer processos de comunicação e conexão entre os usuários. Dessa forma, o perfil de uma pessoa aproxima-se da ideia de um arquivo digital, no qual diferentes registros de sua trajetória e de suas interações ficam armazenados e organizados (Moraes, 2018). No entanto, para além de entretenimento e expressão identitária, a plataforma abarca nuances referentes à sua dimensão econômica enquanto contratempos a serem considerados.

Problemáticas a serem consideradas na plataforma

O *Instagram* surgiu como aplicativo para o público em 6 de outubro de 2010, criado por Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger, dois engenheiros de programação. Inicialmente, o aplicativo tinha como objetivo o compartilhamento de fotos e vídeos registrados de forma instantâneas para que pudessem registrar o momento presente, resgatando um sentimento de nostalgia (Piza, 2012). Com o passar dos anos, ganhou novas funções e foi perdendo um pouco

da espontaneidade, uma vez que os *posts*, vídeos e *stories* passaram a ser mais produzidos, elaborados e dinâmicos, transformando-se em uma nova ferramenta para fazer negócios, divulgar trabalhos e conteúdos sendo hoje uma das maiores redes de comunicação e negociação, com cerca de 3 bilhões de usuários ativos no mundo (Piza, 2012).

Essa transformação de uma rede social, baseada no compartilhamento de imagens no meio digital a uma plataforma menos orgânica, é fruto de um direcionamento para a circulação de mercadorias e monetização da atenção. Conforme destacam Nicholas Carah, Maria-Gemma Brown e Sarah Hickman (2022), tal transição ocorreu em 3 etapas: um período inicial de engajamento orgânico (2010-2013), um segundo período com a introdução de publicidades pagas rotuladas nos *feeds* (2013-2015) e, por fim, a adoção do uso intensivo de algoritmos[1] e de um modelo no qual a visibilidade depende do investimento financeiro (2016 em diante). Assim, adicionando ferramentas como etiquetas de compras, abas de produtos e sistema de *checkout*[2], o *Instagram* vem cada vez mais se convertendo em uma adaptação digital de um *shopping center* (Carah; Brown; Hickman, 2022). Nesse sentido, as experiências cotidianas registradas em imagens e vídeos se tornam distrações, assim como a decoração dos *stands* de interação nesses centros comerciais. Associados à venda de estilos de vida e aos anúncios, esses elementos transformam esse ambiente digital em um espaço de oportunidades imediatas de consumo.

Essa conversão é operada utilizando principalmente a lógica algorítmica, que comanda a circulação de conteúdos na plataforma. Segundo Sabrina Pedrosa Dias (2025) os algoritmos funcionam selecionando o que será considerado relevante e o quanto cada conteúdo será projetado (alcance) com

[1] **Algoritmo:** sequência finita e ordenada de instruções ou operações lógicas destinada à resolução de um problema ou à execução de uma tarefa por um sistema computacional. No contexto das plataformas digitais, algoritmos são empregados para organizar, classificar e recomendar conteúdos aos usuários com base em dados e critérios previamente definidos. *In*: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

[2] **Sistema de Checkout**: Trata-se de uma funcionalidade nativa de transação dentro do aplicativo que permite aos usuários realizar compras de forma imediata, sem a necessidade de sair da plataforma. *In*: CARAH, Nicholas; BROWN, Maria-Gemma; HICKMAN, Sarah. Optimizing Looking and Buying on Instagram: Tracing the Platformization of Advertising and Retail on Mobile Social Media. *Television & New Media*, v. 24, n. 4, set. 2022.

base na coleta e análise de dados dos usuários. Através desse procedimento, molda-se o universo de escolhas do indivíduo inserido na plataforma, para além da diversidade e caráter do discurso público, como pontua a autora. No entanto, os critérios e processos que orientam esse processo permanecem rodeados de mistério, e dessa omissão surge o conceito operado pela autora de opacidade algorítmica. Tal *modus operandi* favorece a ocultação de vieses (uma vez que nenhuma seleção é completamente objetiva) sob a forma de neutralidade, dificultando a possibilidade de compreender e contestar casos de redução ou promoção exacerbada de alcance e censura. Determinando quais perfis e discursos têm maior ou menor circulação, sem a identificação de padrões utilizados, exerce-se o poder sobre os indivíduos em um direcionamento coagido (Dias, 2025).

Os perigos dessa prática se tornam mais evidentes em situações extremas, como o caso de denúncia de censura de influenciadores pró-Palestina analisados por Isaaf Karhawi e Letícia Sé (2021). Segundo os autores, durante os protestos contra as desapropriações em Sheikh Jarrah (bairro palestino em Jerusalém) em 2021, contas que utilizavam *hashtags* de manifestação de apoio aos afetados como *#freepalestine* sofreram punições algorítmicas como quedas drásticas de alcance (visualizações), retirada de publicações e a restrição de transmissões ao vivo (Karhawi; Sé, 2021). Dessa forma, o conflito acima indica a articulação de vieses omitidos pela opacidade algorítmica.

Nesse sentido, refletindo sobre a inserção de perfis de divulgação ou prática didática histórica na plataforma, deve-se pensar nas limitações ocasionadas para esses produtores de conteúdo com objetivos educacionais em um ambiente digital com fins econômicos tão marcados. A geralmente baixa rentabilidade de conteúdos educacionais, e sua não adaptação às lógicas mercadológicas dessa rede social tornam perfis como os que serão analisados aqui vulneráveis, especialmente as contas menores ou em começo de produção, como o caso do @pibid.historiaufv.

Ainda assim, a rede social em questão constitui um amplo espaço de debate, ensino e divulgação a serem explorados. Entretanto, para realizar tal intento, para além de entender seu funcionamento enquanto plataforma, o consumo e padrões de produção do conhecimento nesse ambiente digital devem ser levados em consideração.

O conteúdo como objeto a ser pensado

Apesar das inúmeras possibilidades oferecidas e do amplo alcance do *Instagram*, historiadores, assim como outros produtores de conhecimento, não podem simplesmente inserir informações e ideias na plataforma sem considerar as especificidades desse ambiente digital. Para que a comunicação seja efetiva e alcance o público pretendido, é necessário compreender as dinâmicas próprias da rede e adotar estratégias adequadas de produção e divulgação de conteúdo. Nesse sentido, como salienta Bruno Leal, idealizador do projeto Café História

> O historiador público deve, para tal, dominar a linguagem das redes sociais – desde a composição do conteúdo até o discernimento de perfis de comportamento e demanda dos usuários, passando por elementos tão diversos quanto fundamentais para quem se debruça sobre esse universo, tais como design, monitoramento e estratégias de divulgação [...] fazer-se visível, posicionar-se na *timeline* dos usuários (Carvalho, 2016, p. 45).

Segundo o autor, a criação de um projeto para redes sociais deve partir da identificação de tendências historiográficas e de lacunas existentes, estabelecendo objetivos claros e definindo aspectos como identidade visual, *design*, público-alvo e estratégias de divulgação. Além disso, é fundamental constituir uma equipe que possua conhecimento técnico sobre a plataforma, compreendendo sua linguagem, funcionalidades, normas e os comportamentos característicos de seus usuários. As publicações, por sua vez, devem ser sempre precedidas por pesquisas criteriosas e fundamentadas em fontes confiáveis. Por fim, é necessário planejar a gestão da rede social, estabelecendo cronogramas de publicação, possíveis parcerias e estratégias de relacionamento e interação com o público (Carvalho, 2016).

É necessário considerar as especificidades da História enquanto campo de conhecimento e as diferentes dimensões que compõem sua presença na sociedade. De acordo com Jörn Rüsen (1994) a cultura histórica possui três dimensões, a Cognitiva, a Estética e a Política, que se interrelacionam. A dimensão cognitiva costuma ser a referência mais imediata, correspondendo à História em seu âmbito formal, isto é, à ciência histórica produzida e difundida principalmente em universidades e escolas, tradicionalmente associada à produção escrita e oral do conhecimento.

A dimensão política, por sua vez, refere-se aos usos da História para a legitimação de ideias, projetos e identidades. Trata-se de uma construção consciente voltada à manutenção de tradições, à formação de identidades coletivas e à orientação cultural da vida cotidiana. Essa dimensão é frequentemente mobilizada por Estados, governos, grupos sociais, étnicos ou culturais e outros sujeitos políticos em favor de causas específicas, processos de coesão social e diferentes projetos de ação coletiva.

O passado chancela, de certa maneira, o presente, por isso a memória histórica é tão disputada no plano político. Enquanto isso, a dimensão Estética geralmente é visual; são recordações históricas aparecendo em criações artísticas, como pinturas, novelas, séries, e filmes históricos, sendo seu caráter histórico quase sempre mais restrito à estética, estando mais longe da memória histórica verdadeira, explorando mais o potencial artístico do que uma importância que poderia vir a ter para a vida prática (Rüsen, 1994).

É necessário lembrar que, como observa Rüsen (1994), toda memória e produção histórica são compostas das três dimensões, apesar de haver, em cada uma delas, o predomínio de uma. O ponto a ser utilizado para reflexão nessa sistematização é o fato de cada dimensão oferecer algo a ser explorado na produção de conteúdo histórico *on-line*. A dimensão cognitiva nos proporciona um fundamento científico, uma base para nos aproximar do passado. A dimensão estética propicia uma certa vivacidade para a memória, uma força imaginativa, que tanto captura atenção como facilita a associação e a internalização da memória. Por fim, a dimensão política carrega o conteúdo de propósito e de legitimação, em certa medida. Ou seja, são pontos codependentes que, quando combinados, oferecem uma experiência melhor à pessoa conectada.

Enquanto a dimensão estética é supervalorizada na mídia, na formação dos historiadores ela é suprimida. É a isso que devemos dar a devida importância, a história não pode ser somente entretenimento, esvaziada de valor cognitivo e político, ou somente cognitiva, e esvaziada de sentido político e estético, ou até mesmo priorizando exageradamente o fator político, como diversos perfis de conteúdo que se pretendem históricos apresentam. Deve haver um equilíbrio para que a construção do conhecimento seja efetiva nas redes sociais.

Perfis históricos de destaque no *Instagram*

Essa pesquisa se dedicou à investigação de outros perfis do *Instagram* que dialogam com a proposta de utilização dessa rede social como ferramenta para a História Pública e Digital. Desse modo, neste tópico abordaremos contas consideradas como exemplares de sucesso, dentro dessa lógica mercadológica da plataforma. De acordo com Sara Albieri (2011), a História Pública está relacionada à ampliação do acesso ao conhecimento histórico, buscando torná-lo mais acessível a diferentes públicos. Partindo desse pressuposto, buscou-se compreender de que maneira os produtores de conteúdo desse ambiente digital utilizam o *Instagram* como instrumento para a difusão e o ensino de História.

Com esse propósito, foram selecionados perfis que se destacam pela apropriação da linguagem própria da plataforma e pelo expressivo alcance e engajamento de suas publicações. A escolha dessas contas fundamentou-se na necessidade de compreender quais estratégias são empregadas para despertar o interesse do público e ampliar a difusão do conhecimento histórico. Para tanto, realizou-se um levantamento de perfis dedicados à divulgação de conteúdos históricos, orientado por algumas questões centrais: qual a formação profissional dos administradores? Qual o público-alvo? Qual a abordagem estabelecida para a efetivação do conhecimento? De que modo as estratégias são aplicadas?

Buscou-se compreender quais estratégias contribuem para o bom desempenho de perfis voltados à divulgação do conhecimento histórico no *Instagram*, identificando as características que orientam a pesquisa, a sistematização e a comunicação desse conteúdo. A análise teve como objetivo reconhecer padrões e diferenças entre essas metodologias, de modo a subsidiar o aprimoramento da conta @pibid.historiaufv. Para isso, foram selecionados cinco perfis cujas especificidades dialogam com os objetivos desta pesquisa: @historianopaint, @tinocandotv, @loucurasdahistoria, @oipedrodaher e @dedaaladdin.

A conta @historianopaint é administrada por Leandro Marin, graduado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Embora o projeto tenha surgido no *Facebook*, foi no *Instagram* que alcançou maior visibilidade, reunindo atualmente 4.520 publicações e cerca de 590 mil seguidores. Na biografia do perfil, o criador delimita sua proposta por meio das palavras-chave "humanidades", "cinema", "literatura" e "opiniões impopulares no geral". Quanto à linguagem adotada, o principal recurso empregado é a

produção de memes, utilizada como estratégia para divulgar e discutir temas históricos. Em um balanço de algumas publicações, foram conferidos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Análise do perfil *História no Paint*

1° meme (em formato de vídeo): com características humorísticas, traz uma questão semelhante a uma prova de multiescolha, que pergunta por qual via o sangue adquire sua coloração (a-fibrina; b-hemoglobina; c-globulina; d-mioglobina; e-comunismo). Possui 961.458 reproduções e 1.189 comentários.
2° meme: discute sobre a relação entre a Igreja Universal e Nicolás Maduro. Não possui número de curtidas disponibilizado e conta com 436 comentários.
3° meme (em formato de vídeo): aborda questões sobre Nietzsche. Há 703.670 reproduções e 229 comentários.

Fonte: @historianopaint (2024). Quadro de Autoria Própria.

A análise do perfil @historianopaint revelou que os conteúdos são abordados de forma pontual. As publicações são compostas, predominantemente, por imagens acompanhadas de pouco conteúdo textual e utilizam a sátira e o humor como estratégias para estimular a reflexão sobre temas históricos. Entretanto, a compreensão das postagens pressupõe um conhecimento prévio do contexto abordado. Nesse sentido, Araújo, Oliveira e Raposo (2017) defendem que os memes constituem um recurso didático capaz de despertar a atenção e incentivar a participação dos estudantes, justamente em razão de seu caráter humorístico e espontâneo.

Outros perfis que se destacam pela utilização de linguagens acessíveis e descontraídas são @dedaaladdin e @loucurasdahistoria, ambos administrados por mulheres. O primeiro é gerenciado por Débora Alladin, graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e reúne 1.067 publicações e cerca de 1,4 milhão de seguidores. Em sua biografia, apresenta-se como "*youtuber* de educação e péssima dona de casa", antecipando o tom leve e bem-humorado de seus conteúdos. Já o perfil @loucurasdahistoria é administrado por Tawanay Rocha, especialista em Gestão de Projetos de Agência e atuante no mercado de *marketing* para *startups*. A conta possui 1.149 publicações e aproximadamente 435 mil seguidores. Na biografia, a criadora define sua proposta com a expressão "faço fofoca de gente morta", indicando uma abordagem descontraída para a divulgação do conhecimento histórico. Os dados referentes aos três últimos posts de ambos os perfis permitem observar seus níveis de alcance e engajamento, conforme apresentado a seguir.

Quadro 2 – Análise do perfil *Dedaaladin*

1° *reels*: em formato maquia e fala, o vídeo trata sobre a origem da vaca mais famosa da história: a Ubre Blanca. O vídeo possui memes, ilustrações e trechos de músicas. Possui 341.672 reproduções e 124 comentários.
2° *reels*: explicando a origem do masoquismo enquanto se maquia, o vídeo possui memes, ilustrações, trechos de música e cerca de 617.388 reproduções e 364 comentários.
3° *reels*: explicando a teoria do fetichismo da mercadoria, de Karl Marx, ele possui 452.415 reproduções e 348 comentários. Nesse vídeo ela está se maquiando enquanto explica o conteúdo. O vídeo possui memes, ilustrações e trechos de músicas.

Fonte: @deddaalladin (2024). Quadro de Autoria Própria

Quadro 3 – Análise do perfil *Loucuras da História*

1° *reels*: possui 74.841 reproduções e 127 comentários e trata-se de uma curiosidade entre o Vampeta e a Igreja Universal. O vídeo possui memes e ilustrações.
2° *reels*: possui 34.868 reproduções e 20 comentários e é uma curiosidade sobre a Maria Antonieta, fazendo uma divulgação associada ao marketing. O vídeo possui memes, ilustrações e trechos de filme.
3° *reels*: possui 117.597 reproduções e 140 comentários e aborda sobre sua experiência no Museu Andreas Triantafyllou, inserido em um contexto de divulgação. O vídeo possui ilustrações.

Fonte: @loucurasdahistoria (2024). Quadro de Autoria Própria

Observa-se que ambos os perfis compartilham estratégias semelhantes de comunicação, baseadas principalmente na produção de vídeos curtos. As publicações combinam curiosidades históricas, animações, memes, trechos de filmes, registros de viagens e outros recursos audiovisuais, conferindo às postagens um caráter dinâmico e voltado ao entretenimento. Além disso, as próprias criadoras aparecem com frequência nos vídeos, estabelecendo uma comunicação mais direta e personalizada com o público.

Apesar dessas semelhanças, os perfis apresentam diferenças significativas em suas abordagens. Débora Alladin é graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o que se reflete em conteúdos que, em diversos momentos, se aproximam da divulgação e explicação de conceitos históricos. Já Tawanay Rocha possui formação e atuação voltadas à gestão de projetos e ao marketing digital, o que influencia uma produção mais centrada na comunicação estratégica, na narrativa e no uso do humor como forma de engajamento. Enquanto Débora realiza, em alguns vídeos, a mediação de conteúdos teóricos, como no caso da apresentação da teoria do fetichismo da

mercadoria, de Karl Marx, Tawanay privilegia a construção de narrativas históricas bem-humoradas, buscando despertar a curiosidade do público por meio do entretenimento.

Por fim, foram analisados os perfis @tinocandotv e @oipedrodaher. O primeiro é gerenciado por Marcos Tinôco e reúne 1.186 publicações e aproximadamente 517 mil seguidores. Em sua biografia, o criador se identifica como artista, e seus conteúdos são voltados para História, Filosofia e Educação, articulando diferentes áreas do conhecimento em suas produções. Já o perfil @oipedrodaher é administrado por Pedro Daher, que também se apresenta como artista, atuando como ator e comediante, o que se reflete de forma evidente em seus vídeos. A conta possui 746 publicações e cerca de 207 mil seguidores. Com base na análise das três últimas publicações de cada perfil, buscou-se identificar as abordagens predominantes e os níveis de alcance, a fim de compreender as estratégias de comunicação adotadas e seus respectivos resultados.

Quadro 4 – Análise do perfil *TinocandoTv*

1° *reels*: é o mais recente: teve 37.799 reproduções e o tema abordado é sobre o desaparecimento de Kate Middleton.
2° *reels*: é sobre uma brincadeira interativa chamada jogo dos 5, que obteve 82.891 reproduções.
3° *reels*: intitulado "Por que a Suíça é neutra?" conta com uma soma de 78.016 reproduções.

Fonte: @tinocandotv (2024). Quadro de Autoria Própria

Quadro 5 –: Análise do perfil *Oi Pedro Daher*

1° *reels*: com aspectos de animação e características de humor sobre a questão atual do Brasil com a Palestina. Conta 217.460 reproduções e 391 comentários.
2° *reels*: é uma tour realizada pela Rússia, somam-se 21.932 reproduções e 26 comentários.
3° *reels*: consiste em uma dica de rolê na Feira Cultural Leste Europeia. Há 19.837 reproduções e 43 comentários.

Fonte: @oipedrodaher (2024). Quadro de Autoria Própria.

A partir dos resultados encontrados, concluiu-se que ambos os perfis apresentam alto índice de alcance e envolvimento do público, além de uma participação ativa de seus administradores. Observou-se, ainda, que a periodicidade das publicações é regular, com postagens realizadas, em geral, ao menos uma vez por semana. Entre os influenciadores analisados, apenas dois

possuem formação em História, fator que pode contribuir para uma abordagem mais diretamente vinculada ao campo educacional, ainda que articulada ao entretenimento e à lógica da curiosidade histórica. Verificou-se também a predominância do uso de recursos audiovisuais, elemento que pode estar relacionado ao maior nível de interação e engajamento por parte dos usuários.

A experiência com o *Instagram* @pibid.historiaufv

Visando à produção de um conteúdo histórico de qualidade e responsabilidade científica, bem como à criação de um espaço de debate e construção coletiva do conhecimento, a equipe do PIBID História (2022–2024), da Universidade Federal de Viçosa (UFV), criou o perfil no *Instagram* @pibid.historiaufv. As postagens foram iniciadas em 6 de fevereiro de 2023, em consonância com o início do ano letivo escolar.

A experiência base do trabalho docente dos componentes do PIBID foi desenvolvida na Escola Estadual Effie Rolfs, escola pública e mantida pelo Estado de Minas Gerais, localizada na cidade de Viçosa (MG) nas dependências do campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A escola foi criada em 1965, inicialmente para atender os filhos e filhas dos operários da instituição. Seu nome homenageia Effie Rolfs, esposa de Peter H. Rolfs, um dos principais diretores da então Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), atual UFV. Atualmente, a escola atende cerca de 1.200 estudantes do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de oferecer suporte à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, trata-se de uma escola pública que se destaca por sua localização privilegiada e pela qualidade do ensino oferecido. No que se refere ao perfil estudantil, observa-se uma significativa diversidade entre os discentes, que provêm de diferentes bairros do município de Viçosa.

Considerando o contexto socioeconômico da escola em que a equipe esteve inserida, e buscando uma maior aproximação com os estudantes do ensino básico de educação, mas sem deixar de contemplar o público em geral, abrangendo diferentes áreas e níveis de conhecimento, as postagens no *Instagram* foram iniciadas com a explicação do que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), responsável pela viabilização do projeto. Em seguida, foram realizadas as apresentações da equipe, incluindo nome, idade e curiosidades pessoais de cada integrante, entendidas como elementos "divertidos", como comidas favoritas, time do coração e *hobbies*, entre outras informações, com o objetivo de favorecer a identificação do público

com os integrantes. Posteriormente foram compartilhados conhecimentos históricos acerca da escola.

É importante relatar que toda a pesquisa, arte, escrita do texto e as postagens estiveram sob responsabilidade conjunta da equipe – *ids* e professora coordenadora do núcleo; e para administração organizada do *Instagram* foram utilizadas planilhas semanais e mensais, de tal forma que os temas presentes nas postagens, que possuíam direcionamento primário ao Ensino Fundamental II e Médio, dialogavam com os conteúdos abordados em sala de aula pelo professor regente. Foi disponibilizado também na biografia da página um *link* que redirecionava o público a plataforma do *Google Drive*, na qual se encontrava, devidamente organizado em pastas separadas especificamente para cada série escolar, todos os materiais didáticos trabalhados em sala de aula, que foram, em sua maioria, produzidos pelos integrantes do PIBID História, como *slides* e atividades.

Todavia, trabalhar com o conhecimento histórico nas redes sociais de forma responsável e eficaz requer definir objetivos, estratégias, planejamentos e definição de cronogramas, bem como, de acordo com Jörn (1994), desenvolver as dimensões cognitiva, política e estética em conjunto. Logo, inicialmente, as publicações, acordadas entre os integrantes de serem semanais, foram orientadas em quatro modalidades temáticas: efeméride da semana; história do tempo presente; dica cultural; e conteúdo de apoio; contando ainda com a divulgação de eventos e atividades realizadas pelo núcleo, com a disponibilização de materiais de estudo complementares a partir da página.

Contudo, visto tal necessidade para adequar-se à tecnologia, de acordo com Aline Fabiane Barros (2019), a mesma tecnologia que publiciza o conhecimento histórico também pode sobrecarregar o historiador a ponto de não se conseguir trabalhar com tantas informações obtidas ao mesmo tempo. Portanto, com o passar dos meses, para evitar a sobrecarga mental e de tarefas da equipe, ainda, como convém salientar, estudantes da graduação, as publicações diminuíram de quatro para duas, ou, pelo menos, uma postagem semanal.

Produzir conteúdos históricos em meio midiático, principalmente visando gerar interesse em nosso público-alvo, requer além de saberes históricos, mas se faz necessário também utilizar estratégias das redes sociais. Para tal, foi necessário, antes de tudo, a construção de uma identidade visual para o projeto; assim, levando em consideração as palavras-chaves Educação e História, as cores azul e lilás se fizeram presente; bem como as imagens de uma ampulheta

e do mapa-múndi, itens bastante característicos do meio histórico. Nas publicações, as legendas dos *posts* se restringiam às referências bibliográficas do tema discutido, ou pequenos acréscimos de conteúdo, mas buscava-se evitar legendas grandes; afinal, sabe-se bem que, quase sempre, elas são ignoradas pelo público mais jovem. Em substituição, houve o investimento em postagens mais visuais, com imagens, desenhos e paleta de cores fortes, bem como a tentativa de padronizar o design dos *posts*, na possibilidade de gerar um "conforto estético" aos que acessassem a página.

Ainda, para ampliar o alcance do projeto junto ao público, foi necessária a realização de estratégias de divulgação. Nesse sentido, as publicações eram realizadas em horários de maior circulação nas redes sociais, buscando aumentar o engajamento da página. Além da divulgação no ambiente digital, foram afixados cartazes coloridos em formato A4, contendo *QR Codes* que direcionam diretamente para o perfil @pibid.historiaufv no *Instagram*. Esses materiais foram distribuídos pela Escola Estadual Effie Rolfs, nos corredores do Departamento de História da Universidade Federal de Viçosa e em outros espaços da instituição.

Assim, perante todos os esforços para transformar o @pibid.historiaufv em uma ferramenta de apoio educacional, a página, em 2023, com pouco mais de um ano e dois meses e 77 publicações, contou com mais de 340 seguidores.

Figura 1 – Página inicial do perfil *@pibid.historiaufv*



Fonte: @pibid.historiaufv (2023).

A criação de conteúdo para as redes sociais, ainda que realizada de forma responsável, não garante necessariamente o pleno alcance de seus objetivos. Para analisar os resultados da experiência com o @pibid.historiaufv por meio do próprio *Instagram*, faz-se necessário um exame crítico dos números de curtidas e comentários, enquanto ferramentas de interação do público na

plataforma. Para além do alcance indicado pelo número de seguidores, torna-se indispensável uma investigação mais ampla do engajamento. No que se refere ao *Instagram*, a plataforma disponibiliza dados analíticos referentes, no máximo, aos últimos noventa dias; ainda assim, essas informações foram suficientes para algumas observações iniciais.

O @pibid.historiaufv alcançou mais de 490 contas, ou seja, o conteúdo foi visualizado para além dos seguidores, para além dos que recebem em seus *feeds* as postagens. Com tal dado, é possível concluir que as estratégias de divulgação, a identidade visual e planejamento semanal de *posts* foram positivas, havendo o interesse do público das redes sociais em conteúdos históricos.

No que se refere ao público-alvo, os dados da Tabela 1 indicam que as publicações alcançaram, em sua maioria, usuários com mais de dezoito anos, o que problematiza a linguagem utilizada nos *posts* e evidencia a necessidade de maior adaptação ao meio digital, especialmente em redes como o *Instagram*. Esse resultado também suscita reflexões sobre o uso pedagógico da rede social no contexto escolar, tanto no Ensino Fundamental II — cujos estudantes, em geral, possuem menor familiaridade com o universo digital e nem sempre dispõem de celular próprio — quanto em outras etapas de ensino. Embora haja a proibição do uso de celulares em sala de aula, o que pode gerar um distanciamento entre redes sociais e ensino, autores como Robson Victor Araújo (2018) defendem a possibilidade de uma relação mais harmônica, desde que o professor planeje suas ações e encontre um ponto de equilíbrio.

Tabela 1 – Idade do público atingindo com o @pibid.historiaufv

IDADE	PORCENTAGEM
13 - 17	5,5%
18 - 24	53%
25 - 34	23%
35 - 44	12,5%
45 - 54	4,3%
55 - 64	1,1%
65+	0,2%

Fonte: @pibid.historiaufv (2024)

Para além do alcance das publicações, os dados de janeiro a março de 2024 mostram que apenas 99 contas interagiram com o perfil, seja por meio de curtidas, comentários ou compartilhamentos. Esse resultado indica limitações na forma de transmissão do conteúdo. Apesar das publicações apresentarem legendas curtas e apelo visual, houve pouca exploração de recursos como *stories* e *reels*, formatos que favorecem uma comunicação mais dinâmica e objetiva, característica valorizada em uma sociedade marcada pela rapidez no consumo de informações imediatistas.

Entretanto, uma análise mais detalhada do engajamento revela que determinados formatos obtiveram resultados expressivos. O quadro Dica Cultural, publicado semanalmente com sugestões de filmes, músicas, jogos, séries, documentários e livros relacionados à História, figurou entre as publicações com maior número de curtidas, comentários e compartilhamentos. O mesmo ocorreu com *posts* baseados em curiosidades históricas, como *"Você sabe a origem do Ano-Novo?"* e *"Você conhece os atuais presidentes da América do Sul?"*. Esses dados sugerem que conteúdos capazes de despertar a curiosidade e estabelecer conexões com o cotidiano dos seguidores tendem a gerar maior interesse.

Além dos indicadores fornecidos pelo *Instagram*, é importante considerar o retorno obtido no cotidiano escolar. Embora a interação na plataforma tenha sido limitada, diversos estudantes relataram, durante as aulas e em conversas informais, que haviam acompanhado as publicações semanais e demonstraram reconhecimento pelos materiais didáticos disponibilizados para estudo complementar. Esses relatos evidenciam que a articulação entre as postagens e os conteúdos trabalhados em sala de aula, planejada pela equipe desde o início do projeto, mostrou-se efetiva qualitativamente.

Por outro lado, os maiores impasses da conta pibidiana no *Instagram* diziam respeito ao baixo alcance, engajamento e participação dos estudantes, o que, consequentemente, colocava em dúvida se as produções estavam tendo um resultado esperado. No que se refere ao engajamento, fenômenos similares são notórios nos perfis acima referenciados, isto porque os números nos mostram a nítida discrepância entre as curtidas e os comentários nas publicações em relação ao número total de seguidores. Portanto, seria esse um padrão presente na rede social. Quanto ao baixo alcance de números totais (seguidores, curtidas, compartilhamentos) em um contexto mais geral na plataforma, é pertinente salientar que o perfil PIBID História UFV não possui fins lucrativos, ao contrário de muitos dos perfis analisados anteriormente. Ademais, a própria

dinâmica mercadológica inerente ao *Instagram* reflete dificuldades para perfis não rentáveis e em começo de produção. Dessa forma, é necessário ponderar de forma crítica sobre a ação da rede social sobre as contas que se inserem nela.

Considerações finais

O artigo teve como intenção apresentar uma reflexão sobre o uso do *Instagram* e das redes sociais como ferramentas pedagógicas para o ensino e divulgação da História, tendo como diferencial a articulação entre a experiência de um projeto digital desenvolvido pela equipe do PIBID e a vivência no contexto escolar, por meio da criação e análise de uma página na plataforma.

Como evidenciado, a conta @pibid.historiaufv oferece uma perspectiva na qual teoria e prática se articulam de forma integrada, buscando aproximar o Ensino Superior da Educação Básica. O gerenciamento e a análise do perfil estiveram sob responsabilidade dos licenciandos em História vinculados ao PIBID História (gestão 2022–2024), núcleo da E. E. Effie Rolfs, da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Nesse contexto, o grupo buscou atuar em um ambiente amplamente ocupado por influenciadores digitais, isto é, produtores de conteúdo que utilizam as redes sociais como forma de trabalho e que, em muitos casos, alcançam grande visibilidade e engajamento, ainda que nem sempre possuam formação na área de conhecimento que divulgam.

Todo esse processo foi fundamental para a formação dos licenciandos envolvidos neste projeto, uma vez que o PIBID tem como um de seus objetivos centrais o incentivo à docência e o fortalecimento da formação inicial de professores. A experiência com a criação, gestão e análise da página @pibid.historiaufv possibilitou o contato direto com a elaboração de materiais didáticos, a adaptação da linguagem ao meio digital e a reflexão sobre práticas de ensino para além do espaço tradicional da sala de aula. Dessa forma, o projeto contribuiu significativamente para a articulação entre teoria e prática, ampliando a compreensão do papel do professor de História em contextos contemporâneos de divulgação do conhecimento.

É importante destacar que o projeto foi desenvolvido entre 2022 e 2024, em uma realidade que, embora sancionada, no Estado de Minas Gerais, a Lei n.° 23.013, de 21 de julho de 2018, que regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos no ambiente escolar, público e privado, de forma a proibir esses eletrônicos durante o horário das aulas, o uso indevido dos celulares

pelos discentes ainda era constante, fator contribuinte para dispersão da atenção em sala de aula. Como afirma Barros (2019), em debate sobre o uso das tecnologias na educação, "ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado [...]" (Barros, 2019, p. 5). Apenas mais tarde, com a Lei n.° 15.100, de 13 de janeiro de 2025, aprovada pelo Governo Federal, é que a fiscalização dos eletrônicos em ambiente escolar tornou-se mais rígida. Todavia, o projeto já havia chegado ao fim.

Embora em vigor em Minas Gerais, já na época do desenvolvimento das atividades, a Lei n.° 23.013/2018 não propõe um afastamento total das tecnologias digitais do contexto educacional. Pelo contrário, reconhece que esses recursos podem enriquecer o processo de ensino quando utilizados de forma planejada e intencional. Por essa razão, tanto a Lei n.° 23.013/2018, quanto à recente Lei n.° 15.100/2025, prevêm exceções para o uso dos aparelhos em atividades com finalidade pedagógica, desde que orientadas pelo professor e integradas aos objetivos da aula. Nesses casos, os dispositivos deixam de ser elementos de distração para se tornarem ferramentas capazes de ampliar as possibilidades de pesquisa, favorecer metodologias mais dinâmicas e estimular a participação dos estudantes. Assim, a proposta da legislação não consiste em proibir a tecnologia, mas em promover seu uso consciente, responsável e alinhado às finalidades educacionais, como proposto pelo projeto.

Paralelamente ao debate sobre o uso dos celulares em sala de aula, também é válido mencionar as ferramentas de Inteligência Artificial (IA). Apesar de, atualmente, serem amplamente utilizadas na produção de conteúdos para redes sociais, como o *Instagram*, auxiliando na elaboração de legendas, roteiros, imagens, vídeos e estratégias de comunicação, possibilitando maior agilidade na criação de publicações, contribuindo para ampliar o alcance e o engajamento do público, durante o desenvolvimento do projeto as IAs ainda não estavam amplamente difundidas na sociedade e não faziam parte do conhecimento da equipe do PIBID 2022-2024. De acordo com a UNESCO (2023), essas ferramentas devem ser utilizadas de forma ética, crítica e responsável, uma vez que podem gerar informações imprecisas, reproduzir vieses e produzir conteúdos sem a devida contextualização ou verificação das fontes. Nesse sentido, é fundamental que os criadores de conteúdo mantenham uma postura ativa na elaboração de suas publicações, utilizando a IA como um recurso de apoio, e não como substituta de sua criatividade, de seus conhecimentos e de sua capacidade de análise. Assim, a produção de conteúdos sem o uso dessas

ferramentas continua sendo essencial para preservar a autenticidade, a originalidade e a credibilidade das informações compartilhadas com o público, fatores que sempre estiveram presentes na criação dos *posts* do @pibid.historiaufv.

Durante o tempo de atividade do perfil, foi conquistado um número satisfatório de seguidores e contas alcançadas para um projeto local. Contudo, notou-se um baixo engajamento e interação por parte dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio, o público-alvo, principalmente quando se analisa o quantitativo de alunos e alunas que estiveram envolvidos no projeto e presentes na Escola Estadual Effie Rolfs. Em contrapartida, constata-se o alcance de um público para além da escola, como mostram os dados expostos. Desse modo, quando inserida a experiência com o @pibid.historiaufv sob um breve olhar comparativo com outros perfis que produzem conteúdo histórico, como os apresentados, pode-se concluir, a primeiro momento, que a conta criada não se configura como um projeto de sucesso quantitativo.

Entretanto, essa lógica de sucesso pautada em números de curtidas, compartilhamentos e seguidores nunca se configurou como um objetivo da proposta da equipe, que desde o princípio possuiu como fundamento principal ajudar de forma mais dinâmica e ampla o maior número de estudantes da Escola Estadual Effie Rolfs – e possibilitar o acesso ao conteúdo por parte de demais interessados no conhecimento histórico.

Em busca dos motivos para o baixo alcance e engajamento, abriu-se uma reflexão sobre as possíveis causas. É necessário considerar, inicialmente, a própria dinâmica mercadológica e a omissão de dados de funcionamento dos algoritmos embutidos no *Instagram*, considerados um grande fator de influência nos números alcançados. Entretanto, fatores particulares à dinâmica de produção na conta são igualmente relevantes para pensar sobre a temática. Nesse sentido, as razões constatadas estão atreladas ao tamanho das postagens, à adaptação à linguagem da internet e à falta de envolvimento direto dos estudantes durante a criação dos *posts*, algo observado em outros projetos escolares.

É indubitável salientar o fato dos *posts* do *Instagram* PIBID UFV serem voltados para leitura. Esse fator o diferencia das contas analisadas presentes na plataforma, as quais são, em grande escala, direcionadas aos vídeos curtos/*reels*. Nesse sentido, pode-se concluir que esse formato se mostra efetivo dentro do quadro da linguagem digital, principalmente levando em consideração a sociedade imediatista atual, cercada pelo sentimento de ansiedade –

mesmo sentimento que muitas vezes gera a falta de foco do estudante dentro da sala de aula e para com as leituras nas redes sociais. Contudo, apesar da equipe PIBID 2022-2024 considerar essa proposta uma possibilidade de melhoramento para a efetivação de seus objetivos, ela compreende que o formato mais teórico dos *posts* pode colaborar com o aprimoramento da leitura e interpretação, e uma construção mais complexa de conhecimento. Afinal, deve-se alimentar essa sociedade imediatista ou tentar incentivar a nova geração a ter paciência com a construção do conhecimento?

Para além do domínio digital, em sala de aula, retornos positivos foram apresentados pelos estudantes sobre os posts semanais e materiais didáticos disponibilizados. Diante disso, percebe-se que a ausência de uma curtida, comentário ou compartilhamento não significa, necessariamente, que os estudantes da E. E. Effie Rolfs não acompanharam a conta. Portanto, ainda que o objetivo principal não tenha sido plenamente conquistado, pode-se dizer que o projeto @pibid.historiaufv possui configurações de sucesso, de forma qualitativa, pois houve a viabilização do ensino de História para além da escola e se possibilitou, consequentemente, o acesso público a um conteúdo com credibilidade histórica.

Embora a experiência do perfil @pibidhistoria.ufv possa ser interpretada como limitada, considerando-se as métricas de sucesso da plataforma, como os números de seguidores, curtidas e compartilhamentos, interpreta-se que o êxito do trabalho vai além disso, pois está relacionado ao impacto qualitativo sobre a formação docente, que se constitui como um dos principais pilares do PIBID.

A finalidade da experiência do perfil do PIBID foi estabelecer uma forma de divulgação científica conectada à cultura digital dos alunos, transformando as redes sociais em uma expansão do ambiente escolar. A produção de conteúdo para o *Instagram* marcou profundamente as dinâmicas de trabalho dos estagiários, sendo um trabalho de docência colaborativa e mobilização de todos os dez estagiários, núcleo Effie Rolfs, envolvidos no processo de roteirização, pesquisa, análise crítica das imagens e legendas para compor as postagens, configurando como um terceiro espaço de formação. Nesse espaço-tempo os licenciandos tiveram a experiência de professores-pesquisadores, articulando o conhecimento acadêmico com a prática cotidiana antes mesmo do estágio obrigatório, em um projeto que conectou História Pública, História Digital e Ensino de História.

Com a finalização do ciclo PIBID em abril de 2024, o trabalho no *Instagram* também foi encerrado, consolidando, portanto, como uma marca no tempo dessa equipe e uma experiência única que documenta as vivências teóricas e práticas de futuros professores de História, servindo como legado de aprendizado e memória para a área.

Referências

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. *In*: ALBIERI, Sara. *Introdução à História Pública.* São Paulo: Letra e voz, 2011.

ARAÚJO, Rafael Nóbrega; OLIVEIRA, Iranilson Buriti de; RAPOSO, Thiago Acácio. História no Paint: O Ensino de História a Partir de Memes de Facebook. *Anais COPRECIS: Congresso Nacional de Práticas Educativas.* 2017,. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31237. Acesso em: 05 jun. 2026.

ARAUJO, Robson Victor. O uso de redes sociais como prática no ensino de história. *Jamaxi*, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1721/1029. Acesso em: 05 jun. 2026.

BARROS, Aline Fabiana de. O Uso das Tecnologias na Educação Como Ferramentas de Aprendizado. *Revista Científica Semana Acadêmica*, v. 01, p. 01-05, 2019.

BRASIL. Estado de Minas Gerais. *Lei nº 23.013, de 21 de junho de 2018*. Belo Horizonte, MG, 22 jun. 2018. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23013/2018/#:~:text=1%C2%BA%20da%20Lei%20n%C2%BA%2014.486,demais%20espa%C3%A7os%20destinados%20ao%20estudo. Acesso em: 05 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 13 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 05 jun. 2026.

CARAH, Nicholas; BROWN, Maria-Gemma; HICKMAN, Sarah. Optimizing Looking and Buying on Instagram: Tracing the Platformization of Advertising and Retail on Mobile Social Media. *Television & New Media*, v. 24, n. 4, set. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1177/15274764221123033. Acesso em: 05 jun. 2026.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e Redes Sociais na Internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. *Transversos:* Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602. Acesso em: 05 jun. 2026.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. *Revista História Hoje*, *[S. l.]*, v. 3, n. 5, p. 165–188, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v3i5.126. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/126. Acesso em: 05 jun. 2026.

DA COSTA, Marcella Albaine Farias. Tecnologia, Temporalidade e História Digital: Interpelações Ao Historiador e ao professor de História. *Revista Mosaico*: Revista de História, Goiânia, Brasil, v. 8, n. 2, p. 155–163, 2015. DOI: 10.18224/mos.v8i2.4428. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4428. Acesso em: 05 jun. 2026.

DIAS, Sabrina Pedrosa. *Colonialidade de Dados e Opacidade Algorítmica:* autodeterminação informativa nas políticas do Instagram. Belo Horizonte: Editora Expert, 2025.

GODOI, Guilherme Canela. Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação. *Veja*, São Paulo, 9 jun. 2010. Entrevista concedida a Nathalia Goulart.

KARHAWI, Issaaf; SÉ, Letícia. Censura ou problema técnico? A opacidade algorítmica do Instagram e o caso de Sheikh Jarrah. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44., 2021, Virtual. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2021.

KEMP, Simon. Digital 2023 Brasil. *Datareportal.* 23 set. 2023. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil. Acesso em: 14 mar. 2024.

LOPES, Cristiane Gomes; VAS, Braz Batista. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 159–179, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i10.291. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/291. Acesso em: 6 fev. 2024.

MACHADO, Ana Carolina. História digital em tempos de crise: as demandas do tempo imediato e suas implicações no trabalho dos historiadores. *Aedos*. Porto Alegre, v. 12, n. 26, ago. 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/download/104233/57988/437192. Acesso em: 6 fev. 2024

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**.2 Ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p.171-175.

MAYNARD, Andreza S. C. Postar, curtir e aprender?: o uso do Instagram no Ensino de História. *Cadernos do Tempo Presente*, [S. l.], v. 11, n. 02, 2020.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. *Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

PACETE, Luís Gustavo. Brasil é o terceiro maior consumidor de redes sociais em todo o mundo. **Forbes,** 2023. Disponível em: https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/. Acesso em: 4 fev. 2024.

PIZA, Mariana Vassallo. *O fenômeno Instagram*: considerações sob a perspectiva tecnológica. 2012. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais – Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 34, p. e0201, 2021. DOI: 10.5965/2175180313342021e0201. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313342021e0201 . Acesso em: 4 fev. 2024.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão. *In*: SOSTER, Demétrio de Azeredo; FIRMINO, Fernando.. (org.). *Metamorfoses jornalísticas 2*: a reconfiguração da forma. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009, v.. Disponível em: www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. *In*: REIS, Tiago Siqueira *et al* (org.). *Coleção História do Tempo Presente: volume 2.* Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, 1994. Trad. de F. Sánchez e Ib Schumacher. Versão espanhola inédita do texto original em alemão publicado em FÜSSMANN. H. T. Grütter y RÜSEN, J. (eds.). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, 2009, p.3-26.

TIC Kids online Brasil 2023: Crianças estão se conectando à internet mais cedo no país. *CETIC Br.* 24 out. 2023. Disponível em:

https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/ Acesso em: 14 mar. 2024.

UNESCO. *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 14 mar. 2024.

VALEIRO, Palmira Moriconi; PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Da comunicação científica à divulgação. *Transformação*, v. 20, n. 2, p. 159-169, 2008. DOI: 10.1590/S0103-37862008000200004

VITÓRIA, Bárbara Zacher. *Sobre memes e mimimi*: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214779. Acesso em: 14 mar. 2024.

Ensino, pesquisa e extensão na história Indígena:

a experiência no CAp-Coluni (2025)

Otávio Costa Fuly
Gabriel Garcia Cardoso
Júlia Verciano Baltor
Thaíssa Alvarenga Santos
Augusto Borges Morais
Yasmin Reis
Anna Júlia Campidele
Gabriel Patrick Santos Paula

Introdução

O ensino de História no Brasil debate, nas últimas décadas, a urgência de superar narrativas eurocentradas e de incorporar sujeitos historicamente marginalizados aos currículos. Este artigo foca especificamente nos povos indígenas, cujas experiências sofrem um persistente silenciamento nas narrativas oficiais. Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha tornado obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena na educação básica, a prática docente ainda esbarra em sérios limites estruturais e pedagógicos.

Um dos principais limites encontra-se no livro didático, que atua como mediador central entre o currículo oficial e a sala de aula. Como muitos professores utilizam esse material como guia exclusivo, ele acaba ditando as escolhas historiográficas no ambiente escolar. Estudos de Mauro Cezar Coelho (2019) e Sandor Bringmann (2021) evidenciam que as obras ainda retratam a história indígena de forma fragmentada, residual e subordinada. Essa visão romantizada e vitimizante apaga a agência sociopolítica dos povos nativos e impede a formação de uma consciência histórica crítica nos estudantes.

Para intervir nesse cenário, este texto analisa experiências pedagógicas conduzidas por bolsistas do PIBID-História da Universidade Federal de Viçosa (UFV) nas três séries do Ensino Médio do CAp Coluni (Viçosa, MG). Transformada em colégio de aplicação em 2001, a instituição destaca-se pela excelência em vestibulares, o que gera um ambiente conteudista e altamente competitivo. A presença constante de licenciandos no Coluni cria, contudo, o espaço de experimentação metodológica necessário para enfrentar esse desafio, aliando a renovação da prática docente à promoção de uma educação participativa e socialmente reflexiva.

O núcleo de História no PIBID Coluni é composto por oito pibidianos, uma professora coordenadora e três professores supervisores. Os estudantes foram distribuídos da seguinte forma: dois na 1ª série do Ensino Médio e três na 2ª e 3ª séries.[1] Para cada ano há um professor de História diferente, responsável por quatro turmas, o que confere características próprias aos conteúdos,

[1] Nosso núcleo é coordenado pela professora Priscila Ribeiro Dorella. Os professores supervisores nas três séries do Ensino Médio no Coluni são, respectivamente: Raquel dos Santos Souza Lima; Luiz Gustavo dos Santos Cota e Fábio Luiz Rigueira Simão.

às metodologias e às práticas docentes desenvolvidas em cada etapa da escolarização. Assim, optamos pela apresentação de três relatos de experiência que se desenvolvem a partir dos desafios e potencialidades relativas a cada uma das séries, bem como às percepções individuais de cada grupo. Ao relatar e analisar as experiências desenvolvidas nas séries do Ensino Médio, nosso trabalho busca contribuir para o debate sobre formação docente, cultura escolar e ensino de História indígena. Foi possível, a partir das práticas docentes, constatar o potencial transformador de pedagogias que articulam ensino, pesquisa e extensão na construção de uma educação crítica e socialmente comprometida.

Quanto à metodologia do trabalho, a experiência de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ofereceu o espaço ideal para experimentarmos metodologias que unem teoria historiográfica e prática escolar. Nosso objetivo foi claro: romper com fronteiras didáticas consagradas e formar alunos e professores sob uma perspectiva crítica e não eurocêntrica do ensino de História. Para isso, substituímos a transmissão passiva de conteúdo por uma abordagem expositivo-dialogada, fundamentada na construção coletiva do conhecimento e na problematização.

Na prática, adotamos metodologias participativas que exigiram a atuação direta dos discentes, tais como o uso de *slides*, a leitura de notícias, a produção escrita imagética e debates mediados. O material de análise incluiu desde textos de Leandro Karnal até fontes iconográficas, a exemplo da pintura *The First Thanksgiving 1621* (Jean Leon Gerome Ferris, 1912), utilizados para desconstruir a representação do indígena no imaginário estadunidense. Ao relacionarmos a Amazônia, os povos originários e os processos mesoamericanos, comparando diferentes temporalidades, aproximamos os estudantes das formas contemporâneas de se estudar a história indígena no campo acadêmico.

As ações desenvolvidas provaram a eficácia desse modelo. A articulação entre pesquisa teórica, reflexão e prática pedagógica evidenciou a potência de um ensino histórico ativo, capaz de fortalecer a capacidade crítica dos alunos, desfazer visões eurocêntricas e, sobretudo, inserir os povos originários como sujeitos centrais e ativos na narrativa histórica das Américas.

Amazônia, cosmologias e história indígena no primeiro ano do E.M.

A incorporação sistemática das histórias indígenas no Ensino Médio esbaarra, frequentemente, em matrizes curriculares de lógica eurocentrada. Nossa experiência no PIBID-História do CAp-Coluni evidencia que enfrentar esse desafio exige mais do que novas metodologias: requer a ruptura com representações cristalizadas que tratam o "indígena" como um marcador genérico e descontextualizado. Ao analisarmos os materiais didáticos disponíveis para a 1ª série do Ensino Médio (utilizados por cerca de 160 alunos), constatamos a manutenção desse padrão homogeneizante, apesar de avanços pontuais na representação da diversidade nativa.

Examinamos especificamente os livros adotados na escola e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para aquele ano letivo: *História Global* (Cotrim, 2016), *Humanidades.doc* (Vainfas *et al.*, 2020) e *Por dentro da História 1* (Santiago *et al.*, 2015). Nessas obras, a pluralidade indígena aparece apenas como elemento ilustrativo ou apêndice aos conteúdos hegemônicos. Embora os livros tragam uma ampliação de mapas e fotografias, a simples presença desse repertório visual não garante uma abordagem crítica, pois carece de aprofundamento analítico. Além disso, a ausência de autores indígenas fragiliza a construção de uma historiografia plural e perpetua narrativas centradas em padrões civilizatórios europeus (Moreira Neto, 1988; Heck; Loebens, 2005). Diante dessas lacunas materiais, a professora titular da disciplina priorizou o uso de fontes alternativas em sua prática docente, não fazendo do livro didático o centro de suas aulas.

O ensino crítico, portanto, não exige apenas substituir conteúdos, mas reposicionar os povos originários dentro da estrutura curricular. Aportes da etnologia, como os de Viveiros de Castro e Manuela Carneiro da Cunha (1993), comprovam a impossibilidade de tratar a Amazônia como "vazio demográfico" ou "espaço natural" sem reconhecer o protagonismo das populações que historicamente manejaram o território. Essa visão é corroborada por pesquisas arqueológicas recentes que reconstroem a complexidade sociopolítica amazônica (Neves, 2022) e por intelectuais indígenas contemporâneos — como Daniel Munduruku, Kaká Werá, Ailton Krenak e Célia Xakriabá —, que destroem o mito da "floresta intocada" em favor da realidade de um "jardim amazônico" ativamente cultivado.

Nesse sentido, trabalhar história indígena em programas tradicionais implica interrogar a própria estrutura conceitual que organiza os conteúdos. Ao abordar os povos na América, por exemplo, é comum que o currículo privilegie apenas Maias, Astecas, Incas e Tupis – quando muito – como representantes de "grandes civilizações". Como pode-se observar no excerto abaixo retirado do livro "História Global", de Gilberto Cotrim (um dos exemplares analisados por nós):

> O continente americano era habitado por diversos povos, como os tupis, os maias, os astecas e os incas. Esses povos, também chamados de ameríndios, desenvolveram uma rica produção cultural que incluía belas expressões artísticas. Como eram as sociedades dos indígenas americanos? (Cotrim, 2016 p. 222).

Desse modo, é possível perceber como a abordagem, em muitos casos, generaliza os povos indígenas "americanos" àqueles que, de alguma forma ou de outra, se destacaram nesse território. Diante dessas limitações identificadas nos materiais didáticos, desenvolvemos duas regências sobre a temática indígena no primeiro bimestre da primeira série do Ensino Médio, período de chegada dos estudantes ingressantes e importante momento de sensibilização das turmas. A primeira intervenção teve como eixo a relação histórica dos povos amazônicos com a floresta, enquanto a segunda buscou discutir a presença indígena no tempo presente, aproximando os estudantes de expressões culturais indígenas contemporâneas e problematizando visões estereotipadas sobre esses sujeitos.

Na primeira regência, questionamos a tendência dos livros didáticos de eleger apenas Maias, Astecas, Incas e Tupis como representantes exclusivos das sociedades indígenas americanas. Nossa proposta pedagógica inseriu os povos amazônicos nesse mesmo recorte temporal, demonstrando que eles possuíam formas complexas de organização, manejo ambiental e relações político-cosmológicas contemporâneas às chamadas "grandes civilizações". Ao articularmos esse passado com as disputas territoriais do presente, apoiados em Anderson *et al.* (1994) e Almeida (1994), evidenciamos a centralidade da Amazônia como um espaço histórico de múltiplas ancestralidades e conflitos contínuos.

Para tornar essa conexão entre passado e presente inteligível aos estudantes, utilizamos notícias contemporâneas — a COP 30 em Belém, os assassinatos de Dom Phillips e Bruno Pereira, o novo 'pré-sal amazônico' e a savanização. Essa estratégia didática comprovou a atualidade da pauta indígena e a permanência de violências históricas já denunciadas pelo Conselho Indigenista

Missionário (CIMI, 2000). Nesse contexto, coube à mediação docente orientar a leitura crítica dos materiais, garantindo que a questão indígena não fosse reduzida a um mero problema ambiental ou de segurança pública.

Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem exigiu que os discentes deixassem de ver a Amazônia como uma paisagem estática para compreendê-la como um território historicamente produzido. Exploramos o contraste entre as noções de 'floresta amazônica' e 'jardim amazônico' como operador conceitual para debater a agência nativa e superar visões naturalizantes. Além disso, propusemos que os estudantes construíssem uma 'nuvem mental' articulando conceitos de cultura, arte, liderança e cosmologia, o que lhes permitiu reorganizar cognitivamente o conhecimento fragmentado que costumam receber dos livros didáticos.

Essa reorientação curricular atende à urgência da Lei 11.645/2008, que exige mais do que a simples 'inclusão' formal de conteúdos: exige a reconstrução de fundamentos. Como a nossa análise dos materiais do CAp-COLUNI demonstrou, a predominância de referências superficiais impede que o estudante compreenda a historicidade e a potência política dos povos originários. O ensino crítico precisa, portanto, recusar o caráter adjetival e genérico do termo 'indígena' e assumir uma pedagogia que recupere a verdadeira densidade sociocultural e territorial dessas populações.

Os caminhos metodológicos adotados — uso de slides, análise de fontes visuais, leitura de notícias, debates mediados, produção escrita imagética — alinham-se a práticas de ensino histórico que valorizam a construção ativa do conhecimento. A centralidade do diálogo e da comparação entre diferentes temporalidades fortalece a capacidade crítica dos discentes, aproximando-os das formas contemporâneas de estudar história indígena no campo acadêmico. O exercício de relacionar Amazônia, povos originários e processos mesoamericanos amplia horizontes epistemológicos e permite romper com fronteiras didáticas estabelecidas.

Nossa proposta de aula sobre a Amazônia convida os estudantes a repensarem não apenas a floresta, mas os modos de narrá-la. Ao articularmos história indígena, debates contemporâneos e crítica ambiental, buscamos romper com leituras cristalizadas que reduzem a região a conceitos abstratos. Enquadramentos como 'pulmão do mundo', 'reserva natural' ou 'vazio demográfico' despolitizam a presença nativa e ocultam as dinâmicas históricas de seus habitantes. Por meio dos documentos e autores mobilizados em sala,

conseguimos tensionar essas representações e construir com os alunos uma visão mais complexa do território.

A expressão 'pulmão do mundo', por exemplo, é uma metáfora limitadora: associa a floresta a uma função biológica isolada que serve apenas aos benefícios da humanidade. Essa perspectiva reflete a 'ontologia antropocêntrica' descrita por Eduardo Góes Neves (2022), típica de sistemas que encaram a natureza como mero recurso explorável. Reduzida a pulmão, a Amazônia perde sua historicidade, sua pluralidade cultural e sua agência. Em contraposição, nossas diretrizes de aula incentivaram os alunos a compreenderem o território amazônico como o resultado de interações humanas milenares. A domesticação de espécies, o manejo complexo de solos e a formação de paisagens provam que aqueles sistemas de conhecimento se consolidaram muito antes da invasão europeia.

Essa leitura nos permite introduzir a ideia da Amazônia como 'jardim indígena'. Longe de designar um jardim ornamental, o termo expressa o cuidado contínuo, o profundo conhecimento da terra e a reciprocidade entre humanos e não humanos. As evidências arqueológicas analisadas em aula mostram que, desde 3500 a.C., os habitantes da região desenvolveram práticas agrícolas e dinâmicas de ocupação que alteraram o ambiente de forma intencional e sustentável. Depoimentos como o de Davi Kopenawa, apresentados nos slides, reforçam o vínculo inseparável entre floresta e pessoa, que compartilham origem, memória e responsabilidade. Portanto, o "jardim" não romantiza o indígena; ele reconhece que a floresta é também uma obra humana e ancestral (Descola, 2016; Kopenawa, 2015).

Em suma, experiências como esta demonstram que é possível ensinar a história indígena em currículos tradicionais, desde que nós, educadores, tencionamos os materiais didáticos, incorporamos novas referências e assumamos o protagonismo dos povos originários na produção da história. Embora incipiente, esse movimento prova que a escola exerce um papel decisivo na formação de um olhar crítico. Mais do que cumprir a legislação vigente, a prática docente ativa constrói um projeto formativo que reconhece e valoriza a pluralidade das sociedades que formam o Brasil.

Por outro lado, definir a Amazônia apenas como "floresta equatorial" limita seu significado à geografia e ao clima, o que reforça uma leitura despolitizada do território. Para romper com essa visão, nossa aula cruzou o conteúdo histórico com temas contemporâneos — como a COP 30, a exploração de petróleo na Margem Equatorial e os ataques aos defensores da floresta. Essa

abordagem evidenciou aos alunos que a região é um intenso campo de disputa política, econômica e epistemológica. Trata-se de um espaço onde grandes projetos de desenvolvimento ainda ignoram as populações originárias, enquanto essas mesmas populações afirmam, cotidianamente, suas próprias formas de conceber o mundo e o futuro.

Situar a Amazônia entre as três imagens — pulmão, floresta e jardim — foi um exercício crítico para demonstrar como diferentes narrativas moldam a nossa compreensão do espaço. Adotamos o "jardim indígena" não como um slogan, mas como um conceito que resgata a centralidade dos povos originários na construção da região. Ao enfatizarmos essa leitura, deslocamos a ideia de que a Amazônia seria um mero "presente da natureza", reafirmando-a como um território ancestral e um campo de resistência contínua. Logo, estudar a Amazônia não se resume a descrever sua biodiversidade, mas exige reconhecer a floresta como um sistema vivo cujos protagonistas foram, e continuam sendo, os indígenas.

Em outra regência com a primeira série, o PIBID buscou aproximar os povos indígenas do tempo presente, inserindo-os em campos culturais familiares aos estudantes. Nosso objetivo foi fazer com que os discentes percebessem as populações originárias como sujeitos ativos do seu próprio tempo. Ao discutirmos o que significa ser indígena no século XXI, mostramos que a identidade nativa vai além do pertencimento étnico tradicional, atravessando diversas formas de expressão na sociedade contemporânea. Para materializar essa discussão, a aula analisou a atuação de indígenas contemporâneos como músicos, pintores, modelos e escritores.

Colonização, resistências e representações indígenas no segundo ano do E.M

A análise dos livros de história da 2ª série do Ensino Médio, como *História em Debate* (2013) de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, *História 2* (2016), de Ronaldo Vainfas *et al*, e *Novo olhar História* (2013), de Marco Pellegrini *et al*, nos mostrou diferentes abordagens sobre a temática indígena, com variações significativas entre eles sobre o assunto, desde visões superficiais, redutoras e redundantes até abordagens mais complexas e contemporâneas. Temos, como exemplo, a obra vigente em relação à indicação e distribuição do PNLD, o livro didático *História 2* (2016) que, além de citar povos indígenas poucas vezes, grande parte do tempo apenas os colocam em um lugar de vítima,

não se aprofundando quando apresenta uma luta indígena, como o caso da Insurreição indígena no Peru, vista no excerto abaixo:

> O inca rebelde José Gabriel Condorcanqui nasceu no Peru, em 1742, filho de um chefe indígena que descendia dos incas. Herdou o cargo de cacique e desfrutou os diversos privilégios que a Coroa espanhola concedia aos líderes indígenas. Fixou residência em Cuzco. Além de supervisionar o trabalho em suas terras, onde praticava a agricultura, dedicava-se ao comércio de mulas. Apesar da posição social elevada, sensibilizou-se com a vida que os indígenas levavam no Peru, opondo-se aos rigores da mita (trabalho forçado). De início, tentou negociar com o vice-rei a abolição da mita, o que se mostrou inviável. Organizou, então, uma insurreição indígena como Tupac Amaru II, em honra a seu antepassado que havia comandado a resistência indígena no século XVI (Vainfas *et al.*, 2016a, p. 51).

Essa citação é apresentada apenas no final da página como forma de acrescentar informações, porém em nenhum momento ocorreu aprofundamento. Portanto, essas diferenças de abordagem refletem o grau de profundidade com que o tema é tratado, a perspectiva adotada e a qualidade das fontes utilizadas, incluindo as bibliografias que sustentam a narrativa dos povos indígenas.

Em nossa pesquisa, o Colégio de Aplicação, atribuído como "a melhor escola pública do país",[2] mesmo com toda sua fama e reconhecimento no que diz respeito aos resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes, ainda mostrou uma deficiência que, segundo Taís Temporim de Almeida (2023), aponta que os livros didáticos de História no Brasil da contemporaneidade se manifestam como excludentes. Assim, a análise dos livros didáticos da 2ª série converge com a análise da autora, no sentido que ainda há grande dificuldade em encontrar materiais didáticos que realmente se aprofundem na temática dos povos indígenas, sem cometer exageros, redundâncias, simplificação ou romantização com a história e cultura desses povos.

O livro *Oficina da História* (2016) apresenta apenas 2,04%[3] dos exercícios voltados ao tema, referente aos livros didáticos analisados pelos bolsistas.

[2] UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. CAp-Coluni é novamente a melhor escola pública do país. *Notícias UFV*, Viçosa, 14 jul. 2025. Disponível em: https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=44236&link=corpo. Acesso em: 22 jun. 2026.

[3] Esse dado estatístico foi contabilizado a partir da análise dos materiais didáticos consultados pelos pibidianos: Campos, Pinto e Claro (2016); Mocellin e Camargo (2004, 2013);

Além disso, é abordado de forma limitada e geral, mais focada na "Época do Ouro",[4] não tendo aprofundamento relevante sobre a história indígena em outros períodos ou processos históricos. Entretanto, encontramos livros didáticos com abordagens mais amplas do assunto, como o *História em Debate 2* (2013), com 22,2%[5] dos exercícios dedicados ao tema indígena. Nesta lógica, a obra oferece uma visão mais crítica, utilizando fontes como Tzvetan Todorov e Eduardo Galeano, que ajudam a problematizar a colonização e seus efeitos sobre os povos indígenas, porém sem apresentar referências autorais e teórico-metodológicas de origem indígena.

Embora a abordagem do tema indígena varie bastante, os livros didáticos analisados aparentam pouca representatividade ou nenhum destaque para os processos históricos, sociais e políticos. Os materiais didáticos falham em representar a diversidade dos povos indígenas tanto em sua variedade de línguas, culturas, religiosidades e saberes, como na negligência quanto a multiplicidade de etnias existentes, visto que os livros analisados apenas se utilizam ou do termo "indígena", como generalizante, ou apenas mencionando duas etnias, como Tupinambás e os Tupi-Guarani.

A despeito disso, o ensino de História no Brasil tem passado, nas últimas décadas, por um processo de revisão epistemológica e pedagógica, especialmente no que se refere à superação de narrativas eurocêntricas e à inclusão de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a Lei nº 11.645/08 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, configurando-se como um instrumento fundamental na construção de uma educação plural e democrática.

No entanto, a mera inclusão legal não garante a transformação das práticas docentes. O desafio reside em reinterpretar o passado sob novas perspectivas e construir práticas de ensino que deem voz ao protagonismo indígena. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao promover a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, oferece um espaço privilegiado para experimentações que unem teoria e prática e que possibilitam a formação de professores comprometidos com uma perspectiva crítica e não eurocêntrica do ensino de História.

Napolitano e Vilaça (2013); Pellegrini, Dias e Grinberg (2013); e Vainfas, Ronaldo *et al.* (2016).

[4] O termo citado é referenciado em Campos, Pinto e Claro (2016).

[5] Mocellin e Camargo (2013).

O presente relato, portanto, analisa as experiências desenvolvidas no PIBID História pelos estudantes que acompanharam as turmas de 2ª série, em atividades realizadas com estudantes do Ensino Médio no CAp-Coluni. A proposta consistiu em trabalhar o papel dos povos indígenas na formação histórica do que viria a ser os EUA, discutindo as resistências e os processos de apagamento cultural que marcaram a colonização europeia.

Nesta lógica, a experiência relatada integrou pesquisa bibliográfica, planejamento coletivo e execução prática em sala de aula, dentro da perspectiva de iniciação à docência. A abordagem foi expositiva-dialogada, priorizando a construção coletiva do conhecimento e a problematização histórica. Durante as aulas, foram utilizados trechos de textos historiográficos, fontes iconográficas, como a pintura *The First Thanksgiving 1621*, de Jean Leon Gerome Ferris produzida em 1912, e excertos de Leandro Karnal para discutir a representação do indígena no imaginário estadunidense. A análise do mito do Dia de Ação de Graças (*Thanksgiving*) serviu como ponto de partida para refletir sobre as narrativas fundacionais dos Estados Unidos e o apagamento da violência colonial (Karnal, 2007).

Deste modo, a aula iniciada em 17 de março de 2025, com continuidade no encontro seguinte, abordou a participação indígena no processo de formação das Treze Colônias inglesas na América do Norte, problematizando narrativas tradicionais da historiografia estadunidense. Contudo, evidenciou o papel decisivo dos povos originários na constituição política, militar e territorial da região, contrapondo-se à ideia de uma colonização exclusivamente europeia.

À priori, expusemos criticamente o imaginário construído em torno do Dia de Ação de Graças (*Thanksgiving*), demonstrando como o encontro entre os peregrinos ingleses e o líder Wampanoag Massasoit foi posteriormente transformado em símbolo de convivência harmoniosa entre colonizadores e indígenas. Entretanto, a aula destacou que essa narrativa encobre processos históricos marcados por conflitos, violência colonial e expropriação territorial. Nesse contexto, também foi analisada a figura de Pocahontas, originalmente chamada Matoaka, pertencente ao povo Powhatan. O conteúdo desconstruiu a representação romantizada difundida pela cultura popular, especialmente pela Disney, apresentando Matoaka como uma importante liderança diplomática indígena, envolvida em negociações políticas com os colonos ingleses.

Outro ponto da aula prezou por analisar as estratégias coloniais de apagamento cultural indígena, especialmente por meio da evangelização e da miscigenação. Para tal, foram discutidas experiências como escolas presbiterianas

e o colégio indígena de Harvard, instituições voltadas à formação de elites indígenas cristianizadas e alinhadas aos interesses britânicos. Apesar dessas tentativas de apagamento cultural, destacamos que os povos indígenas desenvolveram mecanismos próprios de resistência, adaptação e sobrevivência política.

Para mais, a aula se dedicou à explicação das guerras indígenas, sobretudo à Guerra do Rei Filipe (1675–1678), considerada um dos conflitos mais violentos da América colonial inglesa. Além de apresentar uma liderança indígena, Metacomet, *sachem* dos Wampanoag, a guerra articulou diferentes povos indígenas contra a expansão territorial inglesa e a imposição da soberania britânica. Tal conteúdo ressaltou a complexidade desses conflitos, evidenciando que as disputas envolviam não apenas colonizadores e indígenas, mas também rivalidades e alianças entre diferentes nações originárias, como Mohawk, Mohegan e Pequot, conforme seus interesses políticos.

Por conseguinte, a aula abordou a participação indígena na Revolução Americana, demonstrando que diversos povos originários utilizaram o conflito entre britânicos e colonos rebeldes como estratégia para garantir autonomia política e segurança territorial. Portanto, destacamos os Oneida, aliados dos revolucionários, e os Mohawk, liderados por Joseph Brant, que permaneceram ao lado da Coroa britânica. Dessa forma, o conteúdo reforçou a importância dos povos indígenas como agentes históricos ativos e fundamentais na formação da América do Norte colonial.

Consequentemente, uma prática pedagógica fundamentada na História Cultural, e no conceito de consciência histórica elaborado por Luiz Fernando Cerri, compreende o passado como uma construção interpretativa, produzida por meio de representações, memórias e disputas de sentido socialmente situadas (Cerri, 2010). A História Cultural permite problematizar narrativas hegemônicas ao valorizar as formas pelas quais diferentes grupos constroem significados sobre suas experiências históricas, enquanto a consciência histórica refere-se à capacidade de articular passado, presente e futuro de modo reflexivo. Nesse sentido, o ensino da História Indígena ultrapassa a abordagem do passado, ao possibilitar uma leitura crítica de um presente marcado pela persistência de heranças coloniais e pela contínua negação de direitos aos povos originários.

As ações desenvolvidas demonstraram a eficácia das atividades participativas no ensino de História. A partir das discussões em sala, os estudantes puderam questionar narrativas consolidadas, como a imagem romantizada da

harmonia entre colonos e povos indígenas, e reconhecer os indígenas como agentes históricos que resistiram, negociaram e transformaram seus contextos.

Ademais, a inserção das cosmologias indígenas, a partir das reflexões de Krenak (2019), possibilitou que os estudantes compreendessem a atualidade do pensamento indígena, especialmente frente às crises socioambientais do mundo contemporâneo. O diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários revelou-se essencial para o fortalecimento de uma educação plural e ecológica, pautada no respeito à diversidade e na valorização das epistemologias originárias.

Assim, a experiência de iniciação à docência no PIBID-História evidencia a potência transformadora do ensino de História indígena quando orientado por perspectivas de formação crítica. Ao articular pesquisa teórica, prática pedagógica e reflexão crítica, foi possível romper com visões eurocêntricas e inserir os povos originários como sujeitos centrais na narrativa histórica das Américas. Por conseguinte, a efetivação da Lei 11.645/08, quando integrada a práticas pedagógicas reflexivas e participativas, contribui não apenas para o cumprimento de uma exigência legal, mas para a consolidação de uma educação voltada à justiça social, à cidadania e ao reconhecimento das múltiplas trajetórias históricas que compõem o tecido cultural das Américas.

Indigenismo, ditadura e história do tempo presente no terceiro ano do E.M.

Na terceira série do Ensino Médio, o currículo de História do Brasil abrange desde a transição republicana até a contemporaneidade. A partir desse recorte, analisamos como os materiais didáticos retratam e produzem concepções sobre a história indígena. Focamos no livro didático porque ele ocupa um lugar central no sistema de ensino brasileiro, materializando o currículo em sala de aula e refletindo as escolhas historiográficas de cada editora.

Examinamos obras disponíveis no acervo do CAp-Coluni editadas entre 2005 e 2017, período que cobre o cenário anterior e posterior à Lei nº 11.645/2008 e ao PNLD de 2017. A análise revelou que, com o passar dos anos, houve um nítido aumento quantitativo da "presença" indígena nos livros — manifesta na inclusão de nomes, mapas, ilustrações e símbolos. Contudo, usamos o termo "presença" justamente para denunciar a dinâmica do conteúdo: os nativos apenas aparecem e desaparecem como apêndices da História Nacional. Enquanto as edições mais antigas omitiam completamente o assunto,

as posteriores a 2013 (quando a lei já estava consolidada) passaram a incluí-lo de forma muito tímida. Como argumenta Mauro Cezar Coelho (2019, p. 152), essas mudanças resultaram das pressões sociais que culminaram na legislação, mas não transformaram efetivamente a abordagem dispensada aos povos originários.

Na prática, a Lei 11.645/2008 apenas forçou o mercado editorial a realizar um pequeno "reparo" quantitativo, sem promover a renovação epistemológica e metodológica exigida pela cultura escolar (Schmidt, 2012). Ao aprovar essas obras pelo PNLD, o próprio poder público demonstra permissividade com essa lógica comercial. Como consequência, o material didático continua retratando os indígenas como "agentes secundários, sem relevância no desenvolver da narrativa histórica oferecida, em função da desconsideração de um dos atributos fundamentais dos agentes históricos – agência" (Coelho, 2019, p. 152).

Nessa relação direta entre avanço das edições e aumento da presença indígena, foi justamente o material utilizado pelo Coluni no ano de 2025 — edição de 2016 da Editora Saraiva, organizada por Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Farias, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos — aquele que mais "tratou" dos indígenas (Vainfas *et al.* 2016b). A estrutura de capítulos do livro alterna "momentos" de história geral com história brasileira, em um sentido de tempo que mais acomoda os conteúdos do que desenvolve uma consciência histórica, promovendo um arranjo ajustado, no intuito de inserir um vasto currículo no material.

É nesse arranjo estrutural que se define também o lugar reservado à história dos povos originários, citados apenas nos capítulos que se referem à história do Brasil. A temática Indígena é ambientada no período republicano, abordando os grupos nativos sob a perspectiva do indigenismo[6]; a maneira como o Estado brasileiro irá se posicionar frente à "questão" dos povos indígenas dá o tom à narrativa. Além de reforçar uma história política linear, essa relação se dá de maneira vertical, isto é, de maneira hierarquizada, do Estado para o indígena, insinuando que não há demonstrações de resistência ou organização dos povos autóctones. É perceptível, nessas escolhas historiográficas, a

[6] O movimento indigenista na Primeira República brasileira buscou integrar as populações nativas à sociedade nacional por meio de políticas de tutela e assimilação, o que culminou na criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910. Liderado pelo Marechal Rondon, esse projeto via o indígena como um trabalhador rural em potencial que o Estado precisava "pacificar", proteger e civilizar.

ideia remanescente do período colonial de incapacidade dessas populações, reforçando uma escrita historiográfica dos indígenas como "*Pacientes da Histórid*" (Coelho, 2019).

A primeira aparição das populações indígenas no livro ocorre no início do capítulo sobre a Primeira República, ocupando pouco menos de uma página. A obra destaca uma fotografia[7] de um grupo indígena ao lado do Marechal Cândido Rondon e estrutura a narrativa para elevar o militar ao *status* de herói nacional. Ao adotar essa perspectiva estritamente institucional, o material didático naturaliza a política de integração do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e oculta o caráter violento desse processo de assimilação. Em vez de reconhecer os indígenas como sujeitos ativos de sua própria história, o livro os retrata como alvos passivos que o Estado republicano precisava "civilizar" e transformar em força de trabalho. Essa abordagem reforça uma visão positivista, na qual a "proteção" estatal servia, na prática, para apagar as culturas nativas e liberar territórios para o avanço da expansão econômica.

Durante o capítulo sobre a era Vargas, o que se percebe é uma espécie de valorização vazia do indígena, ainda pela lógica estatal. O texto traz a figura de Vargas como o primeiro presidente a visitar uma aldeia indígena, e afirma que os povos originários passaram a ser valorizados pela propaganda varguista como parte do discurso nacionalista. O livro se limita a registrar esses fatos sem elaboração crítica, configurando as populações nativas como uma espécie de Bibelô patriótico. Utilizando o recurso dos boxes, a página ainda contém, em nível de apêndice, quase como uma curiosidade vazia, a história por trás do dia do Índio, contida no texto:

> Em 19 de Abril de 1940, representantes de comunidades indígenas de vários países americanos participaram da abertura do I congresso indigenista interamericano, no México. Indígenas do Panamá, Chile, México e EUA propuseram que os governos dos países americanos reconhecessem aquela data como dia do Índio. Acatando a indicação, o presidente Getúlio Vargas instituiu o dia do Índio no Brasil (Vainfas *et al.*, 2016b, p. 119).

Dando sequência a essa narrativa, o livro volta a tratar dos povos indígenas uma última vez no corpo do texto principal. Isso se dá no tocante à criação do parque nacional do Xingu. Aqui, podemos ver como o material dá

[7] A imagem mencionada encontra-se reproduzida no Anexo, como Figura 1, sob o título "Marechal Rondon ao lado de indígenas Pianaroti, em 1928".

continuidade ao discurso integracionista, ressaltando uma virada de chave na abordagem da política indigenista, que para os mais leigos pode até sugerir um "final feliz". A criação da reserva do Xingu[8] como descrita no texto, bem como o término do conteúdo indígena no material, sugerem ao leitor despercebido o Parque como solução para o problema do extermínio dos povos do interior do Brasil.

Os autores argumentam que a política de integração da Primeira República e da era Vargas vai acelerar o extermínio indígena, demandando do Estado uma nova política para com os indígenas. Os irmãos Villas-Boas, representantes de um novo ideal indigenista, irão fomentar o teor isolacionista da nova política. A criação da reserva do Xingu é o marco responsável por engessar essa narrativa. O texto vai fazer um apontamento da demora pela aprovação do projeto no Congresso, fruto de disputas territoriais com fazendeiros e proprietários, mas não segue muito além disso na apresentação desse fato.

Os indígenas ainda aparecerem, não no texto principal, mas em um dos boxes[9], já no fim do capítulo sobre o período democrático (Vainfas *et al.* 2016b, p. 216). Uma foto da primeira missa em Brasília, de 1957, com JK, Jango e um líder indígena entre os dois, com a pergunta: "Como explicar a presença desse indígena na cerimônia e, particularmente, entre as duas mais importantes autoridades políticas do país?" deve ser destacado como o momento do material em que uma perspectiva questionadora procurou tensionar a narrativa convencional. Em todos os outros momentos do livro, os indígenas são pautados de maneira rasa, mas aqui há um esboço de problematização, ainda que pouco explorada. A questão levantada poderia expandir uma discussão acerca da agência indígena e da sua participação no jogo político ligado à construção da nova capital, mas o texto se limita a lançar a pergunta de forma vaga e não avança para além disso.

[8] Os irmãos Villas-Bôas lideraram a criação do Parque Indígena do Xingu, em 1961, para proteger diversas etnias do avanço predatório das frentes agrícolas e extrativistas. Essa demarcação pioneira rompeu com a lógica de assimilação forçada ao garantir aos povos da bacia xinguana o direito ao território e à preservação ativa de suas identidades culturais.

[9] Os boxes são recursos tipográficos amplamente utilizados em livros didáticos, costurando informações complementares ao texto principal de forma dinâmica, ao mesmo tempo em que traduz hierarquizações e escolhas historiográficas por parte dos autores e editores.

Ao concluirmos a análise sobre o indigenismo, constatamos que o livro didático omite a participação indígena de dois momentos emblemáticos: a Ditadura Militar e a Constituição de 1988. Ambos são fundamentais não apenas para a história dos povos originários, mas para a própria construção da história do tempo presente no Brasil. Essa omissão comprova a ineficácia da obra em inserir os indígenas como sujeitos centrais da narrativa.

Os livros, contudo, integram um sistema educacional amarrado ao cumprimento de vastos programas curriculares. No próprio CAp-Coluni, por exemplo, o professor da terceira série opta por produzir seu próprio material de referência em vez de usar o livro adotado; ainda assim, a pressão para cumprir o currículo de 2025 limitou o espaço da temática indígena a apenas três aulas no ano inteiro. Apesar de o aumento quantitativo das menções indígenas nos livros oficiais não resolver esses problemas estruturais, ele nos fornece um excelente ponto de partida crítico. Quando submetido a uma leitura problematizada, o próprio material didático transforma-se em uma ferramenta de desconstrução. Uma possibilidade metodológica interessante consiste na inclusão de fragmentos das obras didáticas em sala de aula, questionando os estudantes quanto à parcialidade e as limitações do conhecimento histórico ali veiculado.

Para intervir nessa realidade durante as regências na terceira série, decidimos preencher exatamente a lacuna deixada pelos materiais didáticos, focando no regime militar e na redemocratização. Como o conteúdo do último ano do Ensino Médio centra-se no período republicano, aproveitamos esse recorte para estimular o diálogo entre a escola e o tempo presente. Nosso objetivo foi claro: evidenciar que os indígenas são sujeitos ativos em constante transformação e mostrar como os silêncios sobre o passado moldam a sociedade atual.

Afinal, se a ditadura militar simbolizou uma violência extrema aos povos autóctones, ela também foi palco da institucionalização do movimento indígena, luta que culminou na Constituição de 1988. Inspirados pela perspectiva da 'História vista de baixo', mostramos aos alunos que a violência estatal precisa ser denunciada, mas que não é o sofrimento que redime a memória, e sim a resistência. Ao longo de cinco séculos, a agência nativa assumiu inúmeras formas, mas eventos recentes — como a criação da União das Nações Indígenas (UNI), a eleição de Mário Juruna e o discurso de Ailton Krenak na Constituinte — constituem marcos políticos que o ensino crítico de História não pode mais ignorar.

Esse recorte permitiu desenvolver uma intervenção pedagógica que articulou a legislação referente aos povos indígenas a debates contemporâneos. Discutimos com os estudantes a Lei nº 11.645/2008, relacionando-a às demarcações de terras e à violência decorrente do avanço das formas capitalistas de exploração desses territórios. Ressaltamos que a degradação ambiental está intrinsecamente ligada ao desrespeito aos direitos territoriais indígenas. Essas áreas também são alvo de discursos preconceituosos contrários às políticas de demarcação, que mobilizam estereótipos historicamente cristalizados sobre os povos indígenas e reproduzem concepções que os livros didáticos pouco contribuem para desconstruir.

Nesse contexto, buscamos demonstrar aos estudantes como o período da redemocratização constituiu um marco para a organização política do movimento indígena. Para isso, utilizamos como fonte histórica uma fotografia do célebre discurso de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987, com o objetivo de evidenciar o protagonismo indígena na conquista dos direitos territoriais. A análise desse documento problematizou a representação recorrente dos povos indígenas como sujeitos passivos da história brasileira, ressaltando sua atuação política no processo constituinte. Os avanços da Constituição de 1988 representaram uma importante conquista da mobilização indígena, inaugurando um novo marco jurídico para o reconhecimento desses direitos. Por meio do artigo 231, pela primeira vez, uma Constituição brasileira reconheceu que os direitos dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam são originários, isto é, anteriores à formação do Estado brasileiro.

Apesar desses avanços, as garantias legais ainda se mostram insuficientes para enfrentar as estruturas sociais que continuam a deslegitimar o direito dos povos indígenas à terra. Essa limitação manifesta-se, entre outros aspectos, na morosidade dos processos de demarcação de terras indígenas em diferentes regiões do país. Além disso, a expansão do garimpo ilegal e da fronteira agrícola sobre esses territórios é sustentada, em parte, pelo distanciamento de parcela significativa da sociedade brasileira em relação à causa indígena. Nesse contexto, persistem discursos que caracterizam os povos indígenas como preguiçosos ou como beneficiários indevidos das políticas de demarcação, reproduzindo estereótipos historicamente consolidados e contribuindo para a deslegitimação de seus direitos territoriais.

Dessa maneira, observa-se a permanência de preconceitos historicamente enraizados, que apresentam o direito dos povos indígenas à terra como um presente concedido pelo Estado, e não como um direito originário. Ao

mesmo tempo, esses discursos desconsideram os processos históricos de expropriação territorial, violência e discriminação que continuam marcando a experiência dos povos originários, mesmo após o reconhecimento constitucional de seus direitos. Nesse contexto, discutimos com os estudantes o papel da educação e do ensino de História indígena como instrumentos de formação crítica e fortalecimento da democracia. Procuramos evidenciar que a efetivação dos direitos indígenas não constitui uma benesse destinada a um grupo específico, mas uma condição para a promoção da justiça social e para o reconhecimento da diversidade histórica e cultural que formam a sociedade brasileira.

A demarcação e a proteção dos territórios indígenas representam mais do que a efetivação de um direito constitucional; constituem também uma estratégia de preservação ambiental e de sobrevivência cultural, uma vez que as formas indígenas de ocupação e manejo do território contrastam com lógicas de exploração características do modelo capitalista. Ao final da sequência didática, utilizamos um mapa das terras indígenas demarcadas no Brasil. Ao evidenciar a concentração desses territórios na região Norte, o mapa suscitou entre os estudantes uma questão central para a discussão proposta: onde estão os territórios indígenas da região Sudeste? Essa problematização permitiu discutir os processos históricos de invisibilização dos povos indígenas nessa região e dialogar com a abordagem da experiência do povo Krenak em Minas Gerais.

Em consonância com esses objetivos, buscamos ampliar as possibilidades metodológicas da regência, construindo alternativas para o ensino da História Indígena que ultrapassassem as abordagens tradicionalmente empregadas. Para isso, recorremos a fontes da história oral e da história regional, mobilizando documentos que aproximam os estudantes das múltiplas experiências indígenas durante a Ditadura Militar. Entre os materiais selecionados, utilizamos o testemunho de um indígena da etnia Suruí (Aikewara), da região do Araguaia, que vivenciou os impactos da atuação militar durante os combates à Guerrilha do Araguaia. Apresentamos um excerto de entrevista concedida à Comissão Nacional da Verdade, na qual o depoente relata como a irrupção do conflito alterou profundamente o cotidiano de sua comunidade.

O depoimento revelou aos estudantes uma perspectiva pouco explorada pelas narrativas tradicionais sobre a Ditadura Militar. Sem compreender a existência do regime ou as disputas políticas que motivaram a atuação do Estado, os Suruí passaram a ser envolvidos em uma dinâmica de guerra, alheia às suas formas de organização e interpretação da realidade. A escolha desse testemunho buscou evidenciar que categorias como "ditadura", "guerrilha",

"terrorismo" ou "ideologia", frequentemente tratadas como evidentes pela narrativa histórica tradicional, não organizavam da mesma maneira a experiência daqueles sujeitos. Assim, a utilização da fonte permitiu problematizar diferentes concepções de tempo histórico, política e sociedade, ressaltando a importância de compreender os acontecimentos a partir das categorias produzidas pelos próprios povos indígenas. O trecho selecionado para discussão em sala ilustra esse estranhamento diante de categorias políticas próprias do universo ocidental, revelando como o conflito foi interpretado pelos Suruí a partir de sua experiência histórica:

> Eles [militares] falaram que foi assim: esse povo chamado por nome "terrorista" fugiram de num sei aonde, do Rio de Janeiro... de Brasília pra cá, né? diz que... eu acho que por causa de negócio de política né? eu entendia uma coisa pouca na época, eles falaram, contaram: - Não, porque aconteceu assim: política! Porque perderam (eu num sei quem foi que perdeu, um de política, né?) aí começaram a briga, brigaram contra militar, essas coisa tudo, acho que... pegaram a arma de militar, falando, botando desculpa, sei lá, num sei como foi que aconteceu mesmo! Um deles falaram que... assaltaram banco... sequestraram policial de lá também, num sei aonde, acho que foi em Belém, num sei - eles contando pra nós. - E nós tamo à procura deles! a turma dele ta aqui! ele tem que contar pra nós aonde que eles deixaram o resto, da turma! Ele [Josias] contou pra ele [militar]: - Ta nesse local, pra cá assim, tal lugar, tal tal ... Assim nós fomos com ele, assim mesmo, com medo! A gente num podia dizer nada... faz de conta que a gente era mudo, né! num podia falar".[10]

Essa escolha metodológica mostrou-se particularmente pertinente por mobilizar um testemunho indígena como fonte histórica, permitindo que os estudantes entrassem em contato com a experiência vivida e com a memória de um sujeito diretamente afetado pelos acontecimentos narrados. Ao mesmo tempo, a utilização desse documento possibilitou articular a história indígena a um dos temas mais recorrentes da historiografia sobre a Ditadura Militar: a Guerrilha do Araguaia. Essa aproximação contribuiu para romper com a compartimentalização frequentemente presente nos livros didáticos, evidenciando que a história dos povos indígenas não constitui um campo isolado da narrativa histórica brasileira, mas integra processos centrais da experiência histórica nacional.

[10] Arquivo CNV, 00092.002730/2014-77. 2013, p. 21 e 22.

A história regional também ocupou lugar central na proposta didática por possibilitar a desconstrução da imagem homogênea dos povos indígenas, frequentemente associados apenas às comunidades amazônicas. Além da experiência dos Suruí na região do Araguaia, reservamos outro momento da aula para discutir o Reformatório Krenak, utilizando esse estudo de caso para aproximar a história indígena da realidade dos estudantes. A escolha desse tema evidenciou a diversidade das experiências indígenas no território brasileiro e inseriu a memória dos povos originários de Minas Gerais como parte constitutiva da cultura histórica regional. Para aproximar essa discussão do cotidiano das turmas, perguntamos aos estudantes se conheciam a localização da Terra Indígena Krenak. Nenhum soube responder, embora o território esteja localizado a aproximadamente 230 km de Viçosa, e mesmo os estudantes de cidades próximas a Resplendor desconheciam sua existência. Esse resultado revelou, simultaneamente, as limitações do conhecimento histórico sobre os povos indígenas em Minas Gerais e uma oportunidade de conscientizar os estudantes acerca da proximidade geográfica e histórica entre sua realidade e um território fundamental para a resistência e a organização política indígena no estado.

A experiência desenvolvida evidenciou que as limitações identificadas nos livros didáticos não decorrem apenas da reduzida presença da temática indígena, mas, sobretudo, da forma como ela é incorporada à narrativa histórica escolar, frequentemente de maneira fragmentada e desvinculada dos processos centrais da história política brasileira. Em resposta a esse diagnóstico, a intervenção pedagógica foi organizada a partir de diferentes fontes históricas — fotografia, mapa, testemunhos orais e estudos de caso regionais — buscando inserir os povos indígenas em debates sobre a ditadura militar, a redemocratização, a Constituição de 1988 e as disputas contemporâneas em torno dos direitos territoriais. Mais do que ampliar quantitativamente a presença da temática indígena no currículo, a proposta procurou reorganizar esses conteúdos, evidenciando os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, cujas experiências atravessam a formação histórica do Brasil e permanecem fundamentais para a compreensão do tempo presente.

PARA ALÉM DA SALA DE AULA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E HISTÓRIA INDÍGENA

Nossa atuação no CAp-Coluni não se restringiu à sala de aula. Ao analisarmos os materiais didáticos e conduzirmos as regências, constatamos que os desafios do ensino de História indígena ultrapassam a prática docente, pois esbarram em estereótipos culturais enraizados na sociedade brasileira. Para

enfrentar esse problema além dos muros escolares, promovemos atividades de extensão ao longo de 2025. Ao integrarmos ensino, pesquisa e extensão, fomos além da mera elaboração de aulas: construímos espaços reais de interlocução com sujeitos e epistemologias marginalizadas, fazendo da universidade um centro de encontro para diferentes formas de interpretar a memória e o tempo.

Esse movimento extensionista também transformou nossa própria formação docente. Nas reuniões coletivas do núcleo do PIBID, conseguimos articular as urgências surgidas na escola com as discussões historiográficas contemporâneas. Se, durante as regências, o combate às lacunas dos livros didáticos esbarrava nas profundas limitações de currículo e tempo do ambiente escolar, a extensão nos garantiu a abertura necessária para o debate e a construção coletiva de um saber.

Para materializar esse esforço, organizamos dois eventos práticos em 2025: o cine debate *Flecha Selvagem*, em parceria com o Cineclube Carcará, e a mesa-redonda *"Como sobrevivem os povos?"*, no Departamento de História da UFV. Embora com formatos distintos, ambos compartilharam o mesmo objetivo: criar espaços de escuta e divulgação das perspectivas contemporâneas nativas. Dessa forma, deslocamos os povos originários da velha e recorrente posição de objetos de estudo para reconhecê-los, de fato, como sujeitos ativos na produção do conhecimento histórico.

Mais do que um complemento escolar, essas experiências ampliaram o sentido do ensino de História Indígena. Ao reunirmos estudantes da educação básica, universitários e representantes nativos, criamos um espaço de reflexão sobre o apagamento histórico dos povos originários. Assim, a extensão universitária assumiu seu papel de prática docente ativa, exigindo pluralidade epistemológica e a revisão de narrativas homogêneas.

O primeiro passo nessa direção foi o cine-debate *Flecha Selvagem*, realizado em parceria com o Cineclube Carcará, no campus da UFV. Fundado por estudantes em 1969, sob a Ditadura Militar, o cineclube nasceu para exibir produções marginalizadas pela censura. Coordenado até hoje pelos alunos, o Carcará mantém sua tradição como um ambiente de resistência e reflexão coletiva — o cenário ideal para debatermos cosmologias originárias.

Nesse espaço, exibimos a série audiovisual vinculada ao projeto *Selvagem*, organizado por Ailton Krenak e outros intelectuais dedicados a valorizar as epistemologias indígenas. Utilizamos o documentário para expandir o debate historiográfico, conectando nossas análises dos livros didáticos à comunidade externa. Escolhemos essa obra especificamente para enfrentar um

problema que diagnosticamos em sala de aula: a urgência de romper com a visão folclorizada que reduz o indígena a um sujeito estático e preso ao passado. Na prática, a série nos permitiu apresentar aos estudantes outras formas de conceber o tempo, o território e a relação entre humanidade e natureza.

A série *Flecha Selvagem* critica frontalmente a racionalidade ocidental e a visão linear do tempo histórico. Ao demonstrar que natureza, ancestralidade e experiência humana são inseparáveis para os indígenas, a obra convida o público a repensar sua própria relação com o mundo. Utilizamos essa perspectiva no PIBID justamente para combater as estruturas eurocentradas que ainda dominam os currículos e os livros didáticos. Ao adotarmos o audiovisual como mídia pedagógica, tiramos a temática indígena das quatro paredes da sala de aula. Após a exibição, os debates sobre crise ambiental, colonialidade e múltiplas temporalidades rapidamente extrapolaram a disciplina de História e alcançaram questões éticas e políticas muito mais amplas.

No entanto, enfrentamos limites práticos consideráveis. Apesar de divulgarmos a sessão na UFV e no Coluni, poucos alunos compareceram, especialmente os da educação básica. Inicialmente, essa ausência nos frustrou, pois nossa grande expectativa era ampliar o diálogo com os estudantes do PIBID. Contudo, transformamos essa limitação em um laboratório metodológico. O baixo público nos ensinou que a simples abertura de um espaço institucional não atrai a comunidade magicamente.

Fomos obrigados a repensar nossos métodos de divulgação, os mecanismos de aproximação com os jovens e os desafios reais de debater a questão indígena em público. O evento teve, assim, um papel formativo crucial para nós, pibidianos: compreendemos que a extensão universitária não brota de forma espontânea, mas exige mobilização ativa e esforço contínuo. Mesmo com a sala esvaziada, o cine-debate amadureceu o nosso núcleo. As conversas que tivemos confirmaram a urgência de construirmos espaços críticos que conectem os saberes da universidade, da escola e da sociedade. Muito além de estatísticas de público, essa vivência nos provou o poder da extensão como uma prática de verdadeira experimentação intelectual.

Nos meses que se seguiram ao cine-debate, as reflexões geradas no Cineclube Carcará continuaram a guiar o nosso núcleo do PIBID. Ao conduzirmos as regências nas três séries do Ensino Médio, percebemos que ensinar História Indígena exigia ir além da problematização teórica: precisávamos criar ambientes de integração entre universidade, escola e comunidade. Para dar continuidade e ampliar o debate, organizamos a mesa-redonda *"Como sobrevivem*

os povos?". Nosso objetivo foi claro: retirar as questões discutidas em sala de aula de seu isolamento e levá-las para um debate público sobre memória, identidade e ensino.

A iniciativa foi pioneira no Departamento de História da UFV. Para compor a mesa, decidimos romper com a lógica acadêmica que trata os povos originários apenas como objetos de estudo. Em vez disso, trouxemos pessoas com diferentes perspectivas de atuação e garantimos a participação efetiva dos indígenas na produção do conhecimento sobre suas próprias experiências históricas.

A mesa reuniu a representante indígena Heloísa Puri, vinculada aos movimentos de retomada identitária de seu povo; a pesquisadora Sabrina Cornélio, que estuda esse mesmo movimento; o professor Luiz Gustavo, docente da 2ª série do Coluni; a professora Lorena Oliveira, pesquisadora da temática e atuante em escolas rurais; e o estudante Daniel Molinari, da 3ª série do Coluni, que investiga o apagamento indígena em Ponte Nova.

Ao reunirmos essas vivências acadêmicas, docentes, discentes e comunitárias, diminuímos a distância entre a teoria historiográfica e as dificuldades reais do cotidiano escolar. O debate sobre a Lei nº 11.645/2008 e sobre as representações homogêneas nos livros didáticos deixou de ser apenas uma constatação das nossas regências para se tornar uma reflexão coletiva, provando que o ensino de História Indígena no Brasil contemporâneo exige a articulação de toda a sociedade.

A presença de Heloísa Puri constituiu um dos principais eixos do debate, especialmente ao trazer para o centro da discussão a experiência contemporânea dos movimentos de retomada identitária e territorial. Sua fala abordou os impactos históricos do apagamento étnico e da negação da identidade indígena, evidenciando como a violência contra os povos originários ultrapassa a dimensão física e territorial, alcançando também formas profundas de silenciamento social, cultural e subjetivo. Ao compartilhar experiências ligadas ao movimento de retomada Puri, a discussão distanciou-se da ideia de "extinção indígena", frequentemente reproduzida no imaginário social e escolar, demonstrando a permanência e a reorganização contemporânea dessas identidades.

Essa discussão foi vital para o nosso trabalho, visto que os materiais didáticos ainda insistem em homogeneizar os povos originários. Ao aproximarmos o público da presença histórica indígena na Zona da Mata mineira, desconstruímos o mito de que essa questão se restringe ao passado colonial ou à Amazônia. A compreensão da história regional exige o reconhecimento dos

nativos como agentes fundamentais da preservação ambiental e da memória coletiva local. Assim, a herança indígena não é apenas um traço de composição étnica, mas um pilar vivo e constitutivo da nossa cultura e experiência social.

A presença de um aluno do Coluni na mesa-redonda foi decisiva nesse processo. Ao inserirmos os próprios discentes no centro do debate público, ampliamos o alcance pedagógico da extensão universitária. Essa vivência provou que uma educação histórica crítica não se faz apenas com novos conteúdos, mas exige que os estudantes atuem ativamente como sujeitos reflexivos sobre o seu próprio aprendizado.

Diferente do cine-debate, a mesa-redonda atraiu um público expressivo de universitários, alunos da educação básica, professores e comunidade externa. O auditório cheio refletiu o amadurecimento das nossas estratégias de divulgação e demonstrou a importância de criarmos formatos de escuta conectados à realidade das pessoas. Mais do que apenas divulgar pesquisas, construímos juntos uma reflexão sobre identidade, território e resistência contemporânea. Ao encerrar o ciclo do ano letivo, o evento *"Como sobrevivem os povos?"* consolidou a trajetória do nosso núcleo do PIBID, deixando uma lição irrefutável: enfrentar as limitações do ensino de História Indígena exige muito além de meras intervenções curriculares.

Considerações finais

As experiências analisadas neste artigo evidenciam que o ensino crítico de História Indígena tem potencial para tensionar narrativas hegemônicas no Ensino Médio. A análise das três séries do CAp-Coluni confirmou que, apesar dos avanços da Lei nº 11.645/2008, o livro didático ainda atua como mediador limitado. Ao reproduzir silenciamentos e generalizações, dificulta o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos ativos. Nossa atuação no PIBID-História, contudo, demonstrou que é possível ressignificar esses materiais ao articulá-los com fontes alternativas e narrativas indígenas contemporâneas.

Para contrapor as representações homogêneas dos livros didáticos, levamos como referencial balizador os dados do Censo Demográfico de 2022. Mostrar aos estudantes que o Brasil possui 1,7 milhão de indígenas, 391 povos e 295 línguas (FUNAI, 2025) é uma evidência da imensa diversidade territorial e cultural originária. Esse esforço prático culminou nos debates do evento *'Como sobrevivem os povos?*, no qual discutimos o processo ativo de retomada

identitária do povo Puri, um grupo que para muitos é, equivocadamente, tratado como "extinto".

Em suma, a prática das regências nos permitiu ir da crítica teórica à execução pedagógica. Ao enfrentarmos as lacunas curriculares, assumimos a tarefa de forjar nossas próprias ferramentas e materiais de ensino. Essa vivência comprova a urgência de inserir os licenciandos no cotidiano escolar ainda durante a graduação. É nesse espaço – testando, falhando e aprimorando um arsenal metodológico real – que os futuros professores se preparam de fato para promover a renovação da cultura histórica nas escolas.

Nossa experiência no Coluni não apenas proporcionou observações, como também nos possibilitou atuar de forma prática por meio dos três pilares de sustentação da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A escrita desse artigo ilustra nossos esforços voltados à produção de um conhecimento, bem como sua sistematização. Reunimos trabalho, discussão, análise e atividades de todo um ano letivo, o que evidencia a trajetória pela qual atuamos por diferentes perspectivas ao encontro da temática indígena.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 não pode ser compreendida apenas como o cumprimento de uma exigência legal, mas como parte de um projeto mais amplo de revisão educacional. Esse processo implica questionar a cultura escolar, os currículos e os critérios de validação do conhecimento histórico, abrindo espaço para narrativas que reconheçam a pluralidade, a historicidade dos povos originários e seu valor para a construção da identidade brasileira. Este artigo reafirma o papel da escola como espaço de produção de conhecimento e de construção de uma educação orientada pela justiça social, pelo reconhecimento da diversidade e pela superação das heranças coloniais que ainda estruturam o ensino de História no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Carajás*: a guerra dos mapas. Belém: Falangola, 1994.

ALMEIDA, Taís Temporim de. *Uma história em pedaços*: (in)visibilidade e estereótipo imagético da temática indígena em livros didáticos (2008-2017). 2023. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/13087. Acesso em: 20 jun. 2026.

ANDERSON, Anthony *et al*. *O destino da floresta*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ANGLO. *Ensino médio*: livro-texto. São Paulo: Anglo, 2008.

BRINGMANN, Sandor. Ensino história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC. *Tellus*, *[S. l.]*, n. 44, p. 53–82, 2021.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório / Comissão Nacional da Verdade*. Vol. 01. Brasília, 2014.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *O que é marco temporal e quais são os argumentos favoráveis e contrários*. Portal da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 29 maio 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/. Acesso em: 5 jul. 2026.

CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. *Oficina de história*: volume 2. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

CASTRO, Eduardo Viveiros de; CUNHA, Manuela Carneiro da (orgs.). *Amazônia*: etnologia e história indígena. São Paulo: NHII/USP, 1993.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil*: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, *[S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 264-278, .2010.

COELHO, Mauro Cezar. A história indígena no ensino de história: princípios, desafios e perspectivas. *In*: REIS, Tiago Siqueira *et al*. (org.). *Coleção História do Tempo Presente*: Volume I. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. p. 150-165.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Marcha e Conferência Indígena*. Brasília: CIMI, 2000.

COTRIM, Gilberto. *História global I*. São Paulo: Saraiva, 2016.

DESCOLA, Philippe. *Além da natureza e cultura*. Tradução de Bruno Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). *Censo 2022 identifica 391 povos e 295 línguas indígenas e reforça necessidade de atuação integrada entre os entes federados*. Brasília: FUNAI, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/censo-2022-identifica-391-povos-e-295-linguas-indigenas-e-reforca-necessidade-de-atuacao-integrada-entre-os-entes-federados. Acesso em: 21 maio 2026.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 237–255, jan. 2005.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. *História em debate 2*. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. *Passaporte para a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Índios da Amazônia*: de maioria a minoria. Petrópolis: Vozes, 1988.

NAPOLITANO, Marcos; VILAÇA, Mariana. *História para o ensino médio*: volume 2. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

NEVES, Eduardo Góes. *Sob os tempos do equinócio*: oito mil anos de história na Amazônia Central. São Paulo: Ubu, 2022.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Novo olhar história: 2*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SANTIAGO, Pedro *et al*. *Por dentro da história 1*. São Paulo: Escala, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73–91, 2012.

SELVAGEM – ciclo de estudos sobre a vida. Flecha Selvagem. *YouTube*, 2021–2022. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLYysvn-Bmz4S32JaJupR9X815Kp5OkK3YE. Acesso em: 10 fev. 2026.

VAINFAS, Ronaldo *et al. História 2*: Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a.

VAINFAS, Ronaldo *et al. História 3*: Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b.

VAINFAS, Ronaldo *et al. Humanitas.doc Tempo e Espaço* 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

VILLAS-BÔAS, Orlando; VILLAS-BÔAS, Cláudio. *A marcha para o oeste*: a epopeia da expedição Roncador-Xingu. São Paulo: Globo, 1994.

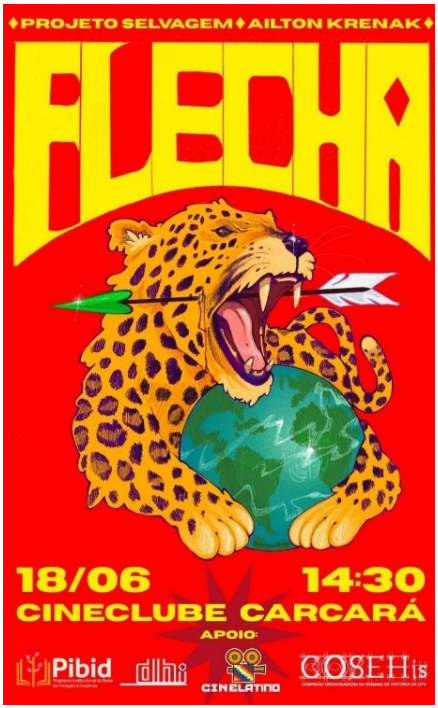
Anexo

Figura 1 – Marechal Rondon ao lado de indígenas Pianaroti em 1928



Fonte: VAINFAS *et al.* 2016b, p. 31.

Figura 2 – Convite do evento "Flecha Selvagem"



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Figura 3 – Convite do evento "Como sobrevivem os povos?"



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Sobre os autores

Organizadores

Priscila Dorella
Professora de História das Américas da Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: priscila.dorella@ufv.br

Luiz Gustavo Santos Cota
Professor de História do Colégio de Aplicação (CAp-Coluni) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Docente Colaborador do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, vinculado ao Departamento de História (DHI) da UFV.
E-mail: luiz.g.cota@ufv.br

Autores

Gabriel Casanova Crispi Araújo
Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: gcasanovabr@gmail.com

Luís Gustavo Villela
Graduando em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: luis.gustavo.pereira@ufv.br

Davi Pimentel Bravim
Graduando em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: davi.bravim@ufv.br

Mateus Mendes Silva
Mestrando em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: mtmendess23@gmail.com

Rômulo Santos de Araújo
Mestrando em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
Graduado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: romulosantosdearaujo@gmail.com

João Vitor Rodrigues
Licenciando em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: joao.rodrigues7@ufv.br

Brenda Moreira Almeida
Graduada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: brenda.moreira31508@gmail.com

Bruna de Souza Toledo
Graduada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: brunasouzatoledo@gmail.com

Jullya Ágatha Monteiro Costa
Graduada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: jullyaagatham@gmail.com

Iury Filipe Prudente Verdan
Mestrando em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: iuryfilipeverdan@gmail.com

Giovana Mara de Azevedo
Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: giovana.azevedo@estudante.ufjf.br

Júlia Pereira Ferreira
Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: julia.pereira1@aluno.ufop.edu.br

Marcella Fonseca Cassiano
Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: marcella.cassiano@estudante.ufjf.br

Luiza Mól e Silva
Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: luiza.mol@ufv.br

Otávio Costa Fuly
Graduado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e mestrando pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: otaviofuly@gmail.com

Gabriel Garcia Cardoso
Graduando em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: gcardosodn@gmail.com

Júlia Verciano Baltor
Graduanda em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: juliavercianobaltor@gmail.com

Thaíssa Alvarenga Santos
Graduanda em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: thaissa.alvarenga@ufv.br

Augusto Borges Morais
Graduando em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: augusto.morais@ufv.br

Yasmin Reis
Graduanda em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: yasmin.emanuelle@ufv.br

Anna Júlia Campidele
Graduanda em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: anna.fernandino@ufv.br

Gabriel Patrick Santos Paula
Graduando em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
E-mail: gabriel.patrick@ufv.br


UFV


UFV
Universidade Federal
de Viçosa

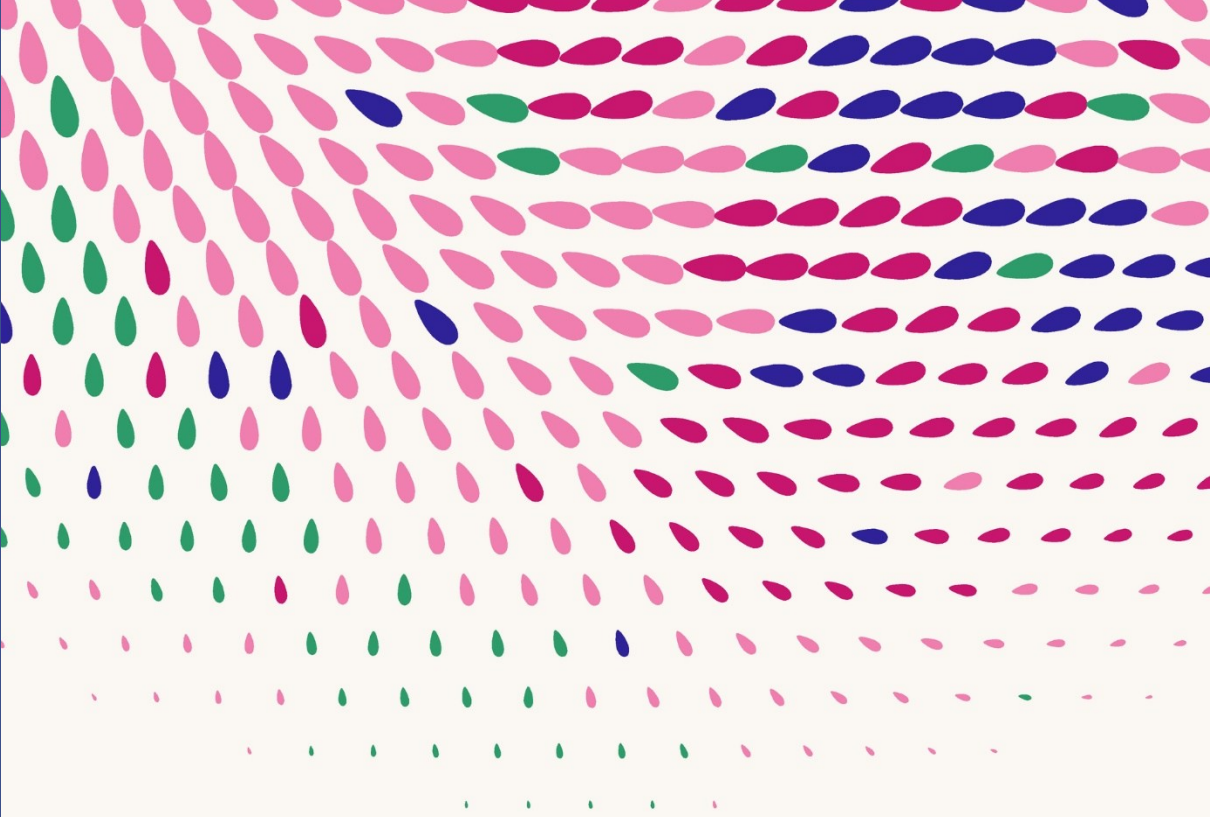

PEC
PRO REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA


CAp-COLUNI


centev/ufv
Centro Tecnológico de Desenvolvimento Regional de Viçosa


CAPES


FAPEMIG



DEBULHAR