

DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v20i36.1059>*ENSINO DE HISTÓRIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO*: uma experiência possível¹*TEACHING HISTORY, ETHNIC-RACIAL AND GENDER RELATIONS*: a viable experience*ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y DE GÉNERO*: una experiencia posible

FABIANA FRANCISCA MACENA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8475-8852>

Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB)

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDUC/DF)

Brasília/Distrito Federal/Brasil

fabianamacena@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo, um relato de experiência acerca do trabalho realizado com estudantes dos oitavos anos de uma escola pública do Distrito Federal acerca dos movimentos contestatórios do período regencial (1831-1840). Buscou-se, nas atividades propostas e desenvolvidas, ressaltar como pessoas pobres, indígenas, mulheres, escravizados e escravizadas encontraram nessas revoltas e rebeliões espaços possíveis de manifestação de suas vontades e anseios, marcando novas formas de ação política e protagonismo. Para isso, o estímulo às/aos estudantes à pesquisa e análise de diferentes registros e linguagens, a fim de possibilitar uma reflexão crítica sobre a experiência histórica brasileira e suas aproximações e distanciamentos com o projeto de uma sociedade cidadã, bem como a produção de outras narrativas, que tornassem visíveis as ações, protagonismos, pensamentos, projetos e jogos de poder que informaram o período regencial.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações étnico-raciais. Gênero.

Abstract: This article is an experience report about the work carried out with eighth grade students at a public school in the Federal District about the protest movements of the Regency period (1831-1840). In the proposed and developed activities, we sought to highlight how the poor, indigenous, women, and enslaved people found in these revolts and rebellions possible spaces for the manifestation of their wills and aspirations, marking new forms of political action and protagonism. Thus, we encouraged students to research and analyze different registers and languages, in order to enable a critical reflection on the Brazilian historical experience and its similarities and differences with the project of a citizen society, as well as the production of other narratives, which made visible the actions, protagonisms, thoughts, projects and power games that informed the Regency period.

Keywords: Teaching History. Ethnic-racial relations. Gender.

Resumen: Este artículo presenta un relato de experiencia sobre el trabajo realizado con estudiantes de octavo grado de una escuela pública del Distrito Federal sobre los movimientos de la protesta del período de Regencia (1831-1840). En las actividades propuestas y desarrolladas, buscamos resaltar cómo los pobres, indígenas, mujeres, esclavos y esclavas encontraron en estas revueltas y rebeliones posibles espacios para la manifestación de sus voluntades y deseos, marcando nuevas formas de acción política y protagonismo. Para ello, motivamos a los estudiantes a investigar y analizar diferentes registros y lenguajes, con el fin de possibilitar una reflexión crítica sobre la experiencia histórica brasileña, sus similitudes y diferencias con el proyecto de sociedad ciudadana, así como la

¹ Artigo submetido à avaliação em janeiro de 2023 e aprovado para publicação em maio de 2023.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

producción de otras narrativas, que hicieron visibles las acciones, protagonismos, pensamientos, proyectos y juegos de poder que documentaron el período de regencia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Relaciones étnico-raciales. Género.

Introdução

Importantes ocasiões de celebração, as efemérides também podem ser percebidas como momentos de questionamento da nossa memória histórica, de atribuição de novos significados e de diferentes sentidos a eventos tornados fatos constitutivos da nossa formação como Estado-nação. É o que podemos perceber, por exemplo, com relação aos duzentos anos da independência do Brasil, comemorados em setembro de 2022. Marco de nossa emancipação política, o tema gerou debates e diferentes abordagens tanto nas mídias tradicionais (televisão e jornais de grande circulação) como em diferentes veículos da internet e espaços institucionais – esforços que procuraram lançar luz sobre este processo, compreender seus impactos, impasses e limites na construção de um país independente².

Entre as reflexões realizadas naquela ocasião, destacamos um artigo publicado na coluna Presença Histórica, do portal UOL, por Ana Flávia Magalhães Pinto. Ao refletir sobre os modos de ler e dar a ler a emancipação política brasileira, nos quais muitas são as exclusões operadas pela memória social acerca de diferentes protagonistas dessa nossa experiência histórica, a autora afirma que:

[...] neste bicentenário da independência do Brasil diferentes sujeitos estão se posicionando nos espaços públicos em defesa da afirmação de suas/nossas existências como coletividades historicamente construídas. O simples registro da presença de grupos subdimensionados em narrativas hegemônicas — em especial, mulheres, populações negras e povos indígenas — já se mostra insuficiente. Uma das muitas perguntas que ficam é: Que histórias seremos capazes de contar como nação daqui a cinquenta anos? (PINTO, 2022, *online*).

Momento ainda associado a ação de figuras como Dom Pedro I, José Bonifácio e outros integrantes das elites econômicas e políticas da época, a independência permanece atrelada a uma matriz historiográfica construída no século XIX, cuja escrita da história

² Como algumas dessas ações, destacamos o Portal do Bicentenário (<https://portaldobicentenario.org.br/>); especial “1822: uma conquista dos brasileiros”, apresentado no Fantástico, da TV Globo (<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/08/21/1822-uma-conquista-dos-brasileiros-veja-todos-os-episodios-da-serie-especial-do-fantastico.ghtml>); Independência: 200, da *Folha de São Paulo* (<https://www1.folha.uol.com.br/independencia-200/>); Projeto Band nos 200 anos da Independência (<https://www.band.uol.com.br/noticias/200-anos-da-independencia>); o evento “Bicentenário da Independência: Rumos do Brasil”, organizado pelo Fórum de Ciência e Cultura, com apoio da Faperj, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 15 e 21 de setembro de 2022, entre outros.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

passava pela ação de grandes líderes e eventos políticos. Em outros termos, indivíduos majoritariamente homens, brancos, que se tornaram modelos “[...] que servem de referência para uma população de maioria negra e feminina, conclamada a se ver em espelhos que não refletem sua imagem”. (PINTO, 2022, on-line). Diante disso, o questionamento daquela autora nos instiga a pensar que, mais do que adendos, uma adição supérflua e/ou a parte que falta a uma narrativa histórica “verdadeira”, porém incompleta, as pessoas negras e indígenas, de ambos os sexos, foram e são sujeitos de suas histórias, e perscrutar as suas práticas questiona um conhecimento histórico (acadêmico e escolar) eurocêntrico, hierarquizado, protagonizado por homens brancos. Questionam o sujeito universal, as suas vivências estabelecidas como regra e os significados que atribuímos a certos acontecimentos do passado.

Nesse sentido, a efeméride do bicentenário da independência do Brasil possibilita-nos refletir sobre a memória construída acerca desse processo, os seus múltiplos significados para diferentes agentes sociais, bem como os embates em torno de distintos projetos de nação e de cidadania ao longo da primeira metade do século XIX. Sobretudo, é ocasião pertinente para sublinharmos as disputas travadas pela memória histórica ensinada aos/às estudantes dos anos finais do ensino fundamental, os questionamentos possíveis a certas narrativas hegemônicas e protagonistas da construção do Estado nacional e pensar outras formas de produção do conhecimento histórico escolar.

Além disso, cabe ressaltar que a Lei nº 10.639/03³, que estabelece a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das escolas de educação básica de todo o país, completou, em janeiro de 2023, vinte anos de promulgação. Alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)⁴ que, como têm destacado vários autores/as, foi e é fruto de ações e pressões, sobretudo dos movimentos negros, na tentativa de promover a valorização da memória, cultura e identidade negras. Elementos invisibilizados e silenciados até então no espaço escolar, haja vista as relações de saber/poder que atravessam este campo, ainda predominantemente marcado por uma perspectiva eurocêntrica. Todavia, muito ainda se debate sobre o alcance e efetividade da lei, uma vez que ela e suas diretrizes vão de encontro “[...] com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da

³ BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

⁴ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (GOMES, 2011, p. 116)⁵.

O que dizer, então, da cultura, das lutas e contribuições dos diversos povos indígenas que compunham e ainda compõe nossa sociedade? Se a lei 11.645/08⁶ propõe nova alteração da LDB a fim de inserir também o estudo da história e cultura indígena, sua implementação é ainda mais problemática. Como argumentam Mauro Cezar Coelho e Leonardo Castro Novo, tal política de caráter afirmativo promoveu uma inflexão na narrativa histórica escolar, bem como

[...] na produção de livros didáticos, garantindo a incorporação de temas, abordagens e questões pouco frequentes nos livros editados antes de 2008. Não obstante, a temática indígena permanece restrita aos mesmos espaços e os povos indígenas continuam ocupando o lugar do Outro, sendo, geralmente, desconsiderados enquanto sujeitos históricos plenos (COELHO; NOVO; 2022, p. 431-432).

Tendo em vista o papel desempenhado pelo ensino de história na construção de identidades/alteridades e da cidadania, é urgente refletirmos sobre as nossas ações pedagógicas frente aos desafios colocados pelas leis acima citadas e às demandas de grupos sociais invisibilizados e/ou marginalizados nas narrativas escolares. Faz-se necessário o compromisso com uma aprendizagem que represente “[...] não apenas grupos e saberes hegemônicos, mas que construa significados outros, que torne visíveis e dizíveis diferentes

⁵ Alguns estudos têm evidenciado a implementação problemática desta lei. O Geledés – Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana realizaram, ao longo do ano de 2022, pesquisa junto às Secretarias Municipais de Educação a fim de compreender, dentre outros aspectos, o impacto da legislação na organização de políticas públicas educacionais, tais como os currículos e a produção de materiais didáticos específicos. Dentre as Secretarias de todo o país consultadas, 1.187 responderam às/aos pesquisadoras/es, o que corresponde a 21% dos municípios brasileiros. 58% deles responderam à pesquisa e afirmam ter adaptado o referencial curricular de acordo com a BNCC e a lei, bem como realizam ações para que as escolas coloquem os conteúdos relacionados ao marco legal em seus Projetos-Políticos Pedagógicos (PPP). Além disso, como destacado pela publicação, a “[...] maioria das Secretarias Municipais de Educação afirma realizar ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas. Entretanto, segundo as próprias redes de ensino, as ações são realizadas de maneira esporádica” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 48). Ações realizadas, sobretudo, em novembro, por ocasião do mês/dia da Consciência Negra. No que se refere aos materiais didáticos utilizados pelas escolas sobre a temática, “[...] são distribuídos via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na maior parte dos casos. Porém, 1/3 menciona materiais específicos distribuídos pelas secretarias, que muitas vezes podem ser comprados, recebidos em doação ou produzidos pelos próprios educadores e coordenadores” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 49-50). Por fim, a pesquisa revela que “18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 8).

⁶ 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, pra incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

sujeitos históricos e explicita as formas como as diferenças são construídas e naturalizadas” (MACENA, 2022, p. 78). Se tanto o currículo oficial (Base Nacional Comum Curricular)⁷ quanto o editado (materiais didáticos) apresentam silêncios e lacunas acerca das relações étnico-raciais e de gênero que perpassam a nossa formação social, bem como invisibilizam o protagonismo de diferentes grupos e indivíduos, o que temos proposto nesse campo em disputa? Que conhecimentos históricos temos construído no espaço escolar?

Ensino de história e cidadania: caminhos possíveis

Como garante a Constituição Federal de 1988, a educação deve ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”⁸ Tal perspectiva é reafirmada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao ensino de História, em que se destaca que um dos mais importantes objetivos dessa disciplina escolar é

[...] estimular a *autonomia de pensamento* e a capacidade de reconhecer que *os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem*, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania⁹ (BNCC, 2017, p. 400. Grifos do autor).

Mas, se a formação para a cidadania é algo crucial no ensino de história, é preciso refletir: que cidadania é essa? Que sociedade e cidadão/cidadã almejamos? Partindo desses e de outros questionamentos, ao longo do ano letivo de 2022, desenvolvemos o projeto “Ensino de História e Cidadania: construção de diferenças, lutas e conquista de direitos”, juntamente com os/as estudantes dos oitavos anos do ensino fundamental. Nele, procuramos evidenciar a historicidade e a complexidade desse conceito, a sua longa e conflituosa construção no Brasil, o direito a ter direitos.

Entendida como um conjunto de direitos (sociais, políticos e civis) e deveres atribuídos a um indivíduo, a cidadania, tal como a conhecemos atualmente, trata-se de um

⁷BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

⁸BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

⁹BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017, p. 400.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

fenômeno histórico relativamente recente. Como nos lembra José Murilo de Carvalho, a sua emergência está intimamente relacionada à construção dos Estados nacionais modernos, a partir das experiências da Independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa, ambas no século XVIII. Dessa forma, a luta por direitos e suas definições ocorrem “[...] dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação. [...] a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. As pessoas se tornavam cidadãos à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado” (CARVALHO, 2008, p. 12). Nessa direção, os sentidos atribuídos àquela noção estariam atrelados à participação social e política, o que implicou exclusões, em muitos momentos e lugares. No caso brasileiro, não foi diferente. A construção do Estado nacional, no século XIX, foi marcada pelo acesso limitado aos direitos, sublinhando o acesso desigual e diferenciado de mulheres, indígenas e negros/as à cidadania.

Disparidades que asseguraram, ao longo do tempo, uma série de permanências, como a persistência da escravidão até 1888 e os seus impactos na formação da sociedade brasileira, tais como o racismo estrutural; a grande propriedade privada, “[...] fechada à ação da lei” e a existência de um “Estado comprometido com o poder privado”, como bem destaca José Murilo de Carvalho (2008, p. 45). Junte-se a isso o reconhecimento tardio do direito ao voto feminino (1932) e da cidadania plena aos indígenas, inclusive o seu direito à diferença, reconhecido apenas com a Constituição de 1988 –permanências que impactam, atualmente, a nossa vivência em sociedade, seja nos dados da violência que atingem sobremaneira jovens negros/as periféricos, as diferentes formas de abuso contra mulheres, o descaso e o desrespeito às populações indígenas e aos seus territórios, para citar apenas alguns. Nesse sentido,

[...] percorrer e historicizar o longo caminho da construção da cidadania no Brasil, seus avanços, recuos, inclusões e exclusões, bem como as intersecções entre raça e gênero, torna-se pertinente, pois nos possibilita compreender tanto as conexões entre o ensino de História e projetos políticos diversos como aventar que tipo de cidadão objetivamos formar em nossas práticas escolares (MACENA, 2022, p. 78).

O nosso intuito, portanto, é compreender, juntamente com alunas e alunos dos anos finais, como a emergência do termo cidadania no vocabulário político brasileiro a partir do século XIX, os seus sentidos e as definições acerca daqueles que eram e os que não eram cidadãos, aqueles que eram ou não detentores de direitos, foi motivo de disputas, tensões e negociações, avanços e recuos. Se a Constituição de 1824 explicitava uma noção de cidadania

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

restritiva, muitos foram os caminhos encontrados por aqueles/as que haviam sido excluídos dessas definições para alcançar aqueles direitos que lhes foram negados. Ou seja, trata-se de problematizar a noção de cidadania regulada como concessão, fruto de ação circunscrita ao Estado e compreendê-la como

[...] uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. Nesse sentido, negros, mulheres, imigrantes, minorias étnicas e nacionais, índios, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos (SILVA; SILVA, 2009, p. 47).

A partir desse entendimento, buscou-se, nas reflexões propostas e desenvolvidas, ressaltar como pessoas pobres, indígenas, mulheres, escravizados e escravizadas encontraram nessas revoltas e rebeliões do período regencial espaços possíveis de manifestação de suas vontades e anseios, marcando novas formas de ação política e de protagonismo. Historicizar essas experiências junto aos/as adolescentes permite abrir espaço para a reflexão sobre as suas realidades à luz de situações pregressas; a desnaturalização do social, estimulando o pensamento e a reflexão crítica dos/das educandos/as, bem como a formação de indivíduos comprometidos/as com a sociedade, capazes de construir e decidir o que querem para si e para suas comunidades.

Neste artigo, apresentamos o relato dessa atividade pedagógica, desenvolvida ao longo do ano de 2022, e algumas reflexões preliminares. A partir de uma leitura crítica do currículo, explicitado tanto na BNCC quanto no *Currículo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal, assim como no livro didático adotado pela escola¹⁰, questionamos memórias cristalizadas, interpretações canonizadas sobre a história nacional, particularmente acerca dos movimentos contestatórios do período regencial (1831-1840). Neles, esse período é representado como “agitado” e ameaçador à “unidade nacional”, embora os movimentos ocorridos naquela ocasião também fossem identificados como “[...] decisivos na formação do Estado Brasileiro”¹¹ mesmo que essa relação não fique muito clara. Movimentos percebidos a

¹⁰ Corroborando o explicitado na BNCC, o *Currículo Movimento* do Distrito Federal, assim como o livro didático por nós utilizado, apresenta como conteúdo “O Período Regencial e as contestações ao poder central”, tendo como objetivo de aprendizagem “identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.” DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. 2. ed. Brasília, DF: SEDF, 2018. p. 294. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

¹¹ BOULOS JR., Alfredo. *História: sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018, p. 153.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

partir de suas lideranças e dos projetos políticos que defendiam (unidade nacional ou federalismo), reduzidos a uma perspectiva comparativa, que esvazia suas singularidades e proposições –aspecto visível tanto no texto didático como na proposição de atividades centradas na listagem das rebeliões, datas, locais, líderes e motivos¹².

A escolha pelo período regencial não foi fortuita. Como argumenta Marcelo Basile, embora tradicionalmente visto de modo negativo, como momento anárquico, de insubordinação e empecilho à formação do Estado nacional, o período regencial foi “[...] momento crucial do processo de construção da nação brasileira” (BASILE, 2009, p. 97). Nele, diferentes projetos políticos foram elaborados, discutidos e testados, possibilitando a “[...] entrada em cena de novos atores políticos e de camadas sociais até então excluídas de qualquer participação ativa”. (BASILE, 2009, p. 97). Diferentemente do que que foi (re)afirmado pela historiografia e pelo conhecimento histórico escolar, a Regência foi um momento de intensa mobilização, de luta por direitos e, também, de exercício da cidadania, de ocupação do espaço público por diferentes atores, mesmo aqueles/as excluídos pelo texto constitucional de 1824.

Cientes da riqueza do período estudado e das possibilidades abertas para a discussão do conceito de cidadania a partir de um aprofundamento de seu conhecimento, promovemos o estímulo às/aos estudantes à pesquisa e análise de diferentes registros e linguagens sobre os movimentos políticos regenciais. Nessa proposição, o anseio em possibilitar uma reflexão crítica sobre a experiência histórica brasileira e suas aproximações e distanciamentos com o projeto de uma sociedade cidadã, bem como a produção de outras narrativas, que tornassem visíveis as ações, protagonismos, pensamentos, projetos e jogos de poder que informam a experiência regencial – narrativas estas que deveriam ser apresentadas sob a forma de histórias em quadrinhos (HQ’s). Tal escolha está informada pelo entendimento de que se trata de discurso importante da narrativa visual dos séculos XX e XXI e de grande alcance, sobretudo, por aliar “[...] escrita e construções pictóricas, propagando-se através da mídia impressa e de ambientes on-line” (GONÇALVES, 2017, p. 2). Para além de recurso meramente ilustrativo, é linguagem que mobiliza, aciona sensibilidades e que se faz presente no cotidiano dos/das adolescentes em gibis, mangás, adaptações para os cinemas e jogos eletrônicos, tiras impressas, entre outros.

¹² BOULOS JR., Alfredo. *História: sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018, p. 171.

O período regencial em HQ's: contestações, ações e protagonismos

Docente da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal desde 2016, a nossa atuação ocorre em uma de suas maiores regiões administrativas, a Ceilândia. Território que, de acordo com os dados de 2018¹³ da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PNAD), possuía população urbana de 432.927 pessoas, sendo 52,1% do sexo feminino. Deste conjunto de habitantes, a idade média era de 31,9 anos e 52,8% de sua população se identificava como parda e 12,2% como negra¹⁴. Com relação à escolaridade, a mesma pesquisa evidencia que, entre as pessoas de 4 e 24 anos, 55,4% reportaram frequentar escola pública e, dentre aqueles/as que frequentavam escola, 82,2% estudavam na Ceilândia¹⁵. Não por acaso, a região concentra um dos maiores quantitativos de escolas públicas do Distrito Federal e é nela que se localiza o Centro de Ensino Fundamental 18, escola pública que atende estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) de localidades como os setores P-Sul, Sol Nascente e Pôr do Sol.

No ano de 2022, com o retorno definitivo para o presencial, após dois anos de atividades remotas em razão da pandemia de coronavírus, desenvolvemos o projeto “Ensino de História e Cidadania: construção de diferenças, lutas e conquista de direitos” juntamente com sete turmas dos oitavos anos. Esse trabalho foi pensado e realizado durante todo o primeiro semestre, a partir de discussões conceituais (cidadania, liberdade, direitos, dentre outros), análise de fontes e produção de narrativas pelos/as alunos/as, de acordo com o currículo “prescrito” (BNCC e *Currículo em Movimento*) e das apropriações que dele fazemos como prática em sala de aula. Afinal, como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva, o currículo é dispositivo que envolve relações de poder, uma vez que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p. 6). Como território contestado, disputado, nos apropriamos criativamente

¹³ Em razão da pandemia do coronavírus, não há dados atualizados da pesquisa. Espera-se que a referente ao ano de 2021 seja publicada até julho de 2023.

¹⁴ CODEPLAN. *PDAD 2018: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Brasília, 2019. p. 13. De acordo com o mesmo relatório, “Ceilândia surgiu em decorrência de um grande projeto de relocação de população que morava em áreas não regulares por meio da Campanha de Erradicação de Invasões – CEI, que deu origem ao seu nome. Em 27 de março de 1971, iniciou-se a transferência de aproximadamente 82.000 moradores das ocupações não regulares da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão Colombo e Morro do Querosene, para os setores M e N ao norte de Taguatinga” (CODEPLAN. *PDAD 2018: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Brasília, 2019. p. 9).

¹⁵ CODEPLAN. *PDAD 2018: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Brasília, 2019. p. 24.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

do currículo de História, exercendo os nossos micropoderes¹⁶, a fim de operar deslocamentos, questionamentos e possibilitar novos significados a conteúdos hegemônicos, produzindo outros sentidos possíveis. Não por acaso, trata-se de campo disciplinar privilegiado, em que as discussões “[...] incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente” (CAIMI, 2016, p. 87).

Partindo dessa perspectiva, o trabalho pedagógico foi planejado e conduzido da seguinte forma: ao adentrar os estudos da emancipação política do Brasil, conteúdo presente no currículo prescrito, propomos aos nossos alunos e alunas a análise aprofundada da Constituição de 1824, sobretudo no que concerne à definição de cidadão e seus direitos. Tratava-se de ressaltar a importância de códigos legais escritos, a partir do século XVIII, para a construção de sujeitos de direitos nomeados como cidadãos, em detrimento da manutenção de privilégios em favor de grupos restritos. Essa conquista foi fruto de lutas e de mobilizações tanto na Europa como no continente americano. Para a leitura, a interpretação e a compreensão desse marco legal do Estado nacional brasileiro em construção, sugerimos aos/às estudantes, como questões norteadoras:

- Quais as definições de cidadão e de cidadania estão presentes na Constituição de 1824?
- Quais são as inclusões e exclusões operadas neste texto legal?
- Tais classificações são realizadas sob quais argumentos?
- Quais as permanências/continuidades e mudanças/rupturas nas noções de cidadão e cidadania que podem ser identificadas?

O texto constitucional considerava como cidadãos aqueles que nasceram livres. E garantia a estes os direitos de ir e vir, à família, à propriedade, à instrução pública, à liberdade de opinião, bem como assegurava a integridade física, a igualdade perante a lei, entre outros

¹⁶ Aproximamo-nos, aqui, do pensamento de Michel Foucault, para o qual o poder não está no Estado, não ocupa um lugar específico, mas é algo que funciona, que atravessa o tecido social, horizontal e verticalmente, que ocorre por meio de relações, que não apenas reprime, mas sobretudo cria. Sendo assim, pensamos aqui não a política institucionalizada, em que o poder seria sinônimo de Estado, mas uma política que ocorre no dia-a-dia, em todas as relações sociais, em sua dimensão micro, em suas hierarquizações, resistências, dominações. A maneira como o poder ocorre concretamente, “[...] com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas” (FOUCAULT, 2007, p. 63).

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

princípios¹⁷. Contudo, essa posição de “cidadão brasileiro” tinha, na prática, os seus limites. Mesmo os libertos, que, pela Constituição, seriam considerados cidadãos, ainda estavam sujeitos, na segunda metade do século XIX, ao que Hebe Mattos chama de “legislação de exceção” (MATTOS, 1997, p. 373). Na leitura da autora, os libertos ficavam em uma posição intermediária, sem a possibilidade de gozar plenamente de sua posição de cidadãos, uma vez que:

Por toda a política emancipacionista imperial, à exceção da lei de maio de 1888, manteve-se a tutela estatal ou privada sobre os libertos, desde os africanos livres pela extinção do tráfico em 1831 até os ingênuos (1871), sexagenários (1885) e manumitidos, por alforria ou pelo fundo de emancipação, privando-os da ‘cidadania brasileira’, conforme era reconhecida aos nascidos livres (MATTOS, 1997, p. 374).

Quanto aos escravizados e escravizadas, devido a seu estatuto social e legal de propriedade, não eram considerados cidadãos, e a Constituição sobre eles nada dizia, muito menos a respeito de indígenas e mulheres. Tais silêncios evidenciam o projeto de cidadania do Império e seus limites, bem como levantaram, entre os/as estudantes, várias perguntas acerca dos motivos e argumentos mobilizados para tais exclusões.

Assim, o estímulo à pesquisa e o trabalho com esses registros do passado permitem aos alunos e às alunas formular questionamentos e buscar possibilidades de respostas, ao mesmo tempo em que compreendem as representações sociais que orientam a leitura das diferenças como desigualdades, criando hierarquias entre indivíduos e grupos – representações sociais entendidas, aqui, como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, conforme defende Denise Jodelet (2001, p. 22). Em outras palavras, trata-se de formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que criam também verdades, imagens, comportamentos, papéis sociais, hierarquias e normas que podem interferir no mundo, na constituição das identidades e nas relações sociais. Nesse caso em específico, problematizar como tais representações contribuíram com a produção da identidade e da diferença, com a construção do “nós” e do “outro”, explicitando como “[...] dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de

¹⁷ BRASIL. *Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 jan. 2023. Ver, sobretudo, título 8º, art.179.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados”. (SILVA, 2014, p.82).

Mas se mulheres, indígenas, escravizados/as e libertos/as foram significados como o “outro”, não dispendo de pleno acesso à cidadania, isso não os impossibilitou de participar das discussões e ações políticas do Primeiro Reinado e, sobretudo, da Regência. Gladys Sabina Ribeiro ressalta o quanto esses grupos se envolveram politicamente nos debates de tais períodos, auxiliando na construção de um ambiente social e político propício aos questionamentos, contestações e construção de expectativas provenientes da emancipação política. Assim, para os/as escravizados/as:

[...] em um primeiro momento, o alento da alforria pode ter embalado noites de sono. O ‘Povo’, que reclamava ter que fornecer escravos, possuía outras preocupações e pesadelos. O controle das suas peças de ébano e a garantia da propriedade pautavam as suas atitudes, os ‘sussurros’ e ‘os atrevidos requerimentos’. O outro ‘povo’, aquele aliado nos alistamentos, nos combates externos e na construção das fortificações, era uma ameaça (RIBEIRO, 1992, p. 146).

A autora sublinha o quanto esses anos foram não apenas ricos em manifestações políticas e discussões sobre os significados diferenciados de conceitos como liberdade, direitos e cidadania, mas que também agregaram diferentes agentes políticos, apesar e por conta das muitas exclusões operadas pela política imperial. Indivíduos que demonstravam, por meio de suas ações, “[...] aprovação ou reprovação às atitudes do Governo” (RIBEIRO, 1992, p. 148). Tamaña atuação e presença foram registradas nas crônicas, nos relatos e na documentação do cotidiano do período, mas que foram sistematicamente invisibilizadas e apagadas da memória social a fim de construir “[...] uma determinada versão dos fatos obviamente ligada à forma como o Estado foi construído e à cidadania delimitada” desde a independência (RIBEIRO, 1992, p. 148).

A partir dessas discussões e inquietações como mote, foram organizados, na sequência, grupos de aproximadamente 4 (quatro) integrantes que se responsabilizaram por uma das chamadas revoltas regenciais. Os grupos deveriam pesquisar a respeito do movimento a partir de indicação prévia da professora, com base em bibliografia sintonizada com a revisão do tema. Priorizamos movimentos com maior amplitude nas províncias, presença recorrente nas narrativas didáticas e que contassem com bibliografia atualizada de fácil acesso. Foram eles: Revolta de Carrancas (1833), Cabanagem (1835-1840), Revolta dos

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

Malês (1835), Sabinada (1837-1838), Balaiada (1838-1841), Revolta dos Farrapos (1835-1841), Revolta de Manoel Congo (1838).

O objetivo era não apenas conhecer esses movimentos e suas motivações, mas propiciar a comparação e o confronto entre diferentes discursos sobre estes, bem como a sua interpretação e compreensão, a fim de oferecer subsídios para a construção de outras narrativas. Na leitura do material didático e de outras produções sobre a temática em uma perspectiva comparativa, a possibilidade de observar as escolhas, os protagonistas, as omissões e os silenciamentos, inerentes à produção de conhecimento. Cientes disso e da provisoriade do conhecimento produzido, alunos e alunas construiriam as próprias narrativas, inteirados de que não seriam mais ou menos verdadeiras do que aquelas a que tiveram acesso, mas histórias possíveis, elaboradas a partir de suas escolhas e de registros acerca dos acontecimentos do período regencial.

Nessa direção, promovemos a elaboração de roteiros das narrativas que seriam produzidas, executados em sala de aula, com a orientação e acompanhamento da professora regente – narrativa aqui compreendida como “[...] elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vvida) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34). Em sua produção, a seguinte questão norteadora: quais histórias podem ser contadas sobre os movimentos regenciais? Na resposta a ser elaborada, de acordo com a análise das fontes e da leitura crítica da bibliografia, a obrigatoriedade de ressaltar não apenas a participação, mas o protagonismo, o agenciamento de indivíduos excluídos da memória social sobre estes acontecimentos: indígenas, escravizados/as, pessoas pobres, mulheres – tudo isso a ser elaborado no formato de histórias em quadrinhos que sublinhassem como estas pessoas encontraram nesses movimentos espaços possíveis de manifestação de suas vontades e anseios.

Dessa forma, ao propormos a elaboração de narrativas outras sobre os movimentos políticos do período regencial, não apenas acreditamos na produção de um conhecimento específico, o saber histórico escolar, como também possibilitamos que estudantes compreendam “[...] a diversidade de experiências das diferentes sociedades humanas em perspectiva crítica e transformadora/reconfiguradora de sentidos sobre o mundo, que possibilite compreender/explicar contradições, processos, ‘intrigas’ e possibilidades” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 35). Juntem-se a isso as potencialidades das HQ’so seu estímulo à imaginação e ao senso crítico, que instigam à compreensão e representação de conceitos, elaboração de análises, realização de sínteses de mensagens a partir da união entre textual e imagético.

Figuras 1, 2 e 3 – Processo de elaboração das HQ's e algumas das narrativas finalizadas



Fonte: Arquivo pessoal.

Foram, ao todo, 36 trabalhos, realizados com 7 (sete) turmas de oitavos anos ao longo de todo o terceiro bimestre de 2022. Na impossibilidade de realizar uma análise aprofundada sobre as narrativas nesse espaço, tecemos aqui algumas primeiras considerações. É recorrente, nessas produções, o destaque para a dimensão racial que perpassa esses movimentos, ou o que Keila Grinberg chama de “politização da cor” (GRINBERG, 2009, p. 271). Nesse sentido, são as reivindicações e as demandas específicas de “pessoas de cor”, que esperavam que estas fossem incorporadas à Nação e ao Estado que se formavam. É o que percebemos, por exemplo, na narrativa elaborada por estudantes acerca da Sabinada. Nela, destaca-se a obstinação de descendentes livres e libertos de africanos de serem tratados de modo igualitário, independentemente de sua cor de pele, de acordo com o que estabelecia a Constituição de 1824: “[...] todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis e militares, sem outra diferença que não seja de seus talentos e virtudes”¹⁸. Mais do que um movimento por autonomia provincial, com tendências federalistas e republicanas, realizado, sobretudo por profissionais liberais, a Sabinada é protagonizada por pessoas negras e teria sido resultado de insatisfações com as distinções (e exclusões) estabelecidas aos cidadãos brasileiros em razão de suas origens e, conseqüentemente, cor de pele.

É também sob o prisma da igualdade e da luta por direitos que é construída uma das HQ's sobre a Cabanagem, ocorrida na província do Grão-Pará (atualmente Pará, Amazonas, Amapá, Roraima e Rondônia). Como protagonistas, as/os estudantes privilegiaram pessoas pobres, escravizadas e indígenas, todos unidos em prol dos mesmos objetivos: melhores condições de vida, acesso à terra, liberdade de ir e vir e o fim da

¹⁸ BRASIL. *Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824*. Art. 179, inciso XIV.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

escravidão. Nos traços dos desenhos elaborados, a diversidade de agentes envolvidos nessas revoltas, com destaque para mulheres e indígenas, que, juntos, compõem um sujeito coletivo de luta contra as forças imperiais e são violentamente combatidos. Dialogam, assim com a proposição de Magda Ricci, de que a Cabanagem foi um movimento que, aos poucos, se popularizou e interiorizou, construindo “no interior desse vasto espaço revolucionário amazônico um sentido comum de identidade entre povos de etnias e culturas diferentes. Indígenas, negros de origem africana e mestiços os mais diversos criaram uma identidade local”, muitas vezes distante daquela proposta pelo centro do poder imperial, o Rio de Janeiro (RICCI, 2009, p. 189).

Figura 4 – Detalhe da HQ *A revolta dos Cabanos*



Fonte: Arquivo pessoal.

Se para pessoas livres e libertas a cidadania era limitada, o que dizer de pessoas escravizadas? Todavia, as narrativas indicam capacidade de organização e luta por direitos, sobretudo o de liberdade, evidenciando o agenciamento e protagonismo destes indivíduos. Vejamos a narrativa elaborada sobre a Revolta de Manoel Congo por um dos grupos. As estudantes responsáveis por esta HQ investem nos momentos que antecedem a revolta, imaginando como teriam sido as reuniões que definiram os detalhes da ação, como informações importantes eram captadas por escravizadas que viviam no interior das propriedades escravistas. Sendo assim, ressaltam o protagonismo feminino, percebido tanto na obtenção e repasse de informações como na centralidade de Mariana Crioula na revolta, que teria dito a frase que marca todo o transcorrer da narrativa: “Morrer sim, entregar não!”

Figura 5 – Detalhe da HQ *Revolta de Manoel Congo*

Fonte: Arquivo pessoal.

É pelo viés do protagonismo de escravizados que também constroem as suas narrativas aqueles que compõem um dos grupos sobre a Revolta dos Farrapos, explorando um episódio ainda pouco enfatizado pelas narrativas didáticas: os Lanceiros Negros e o Massacre dos Porongos. Os alunos investem na coragem daqueles escravizados que se arriscaram nas lutas da Revolta dos Farrapos a fim de garantir a sua liberdade, os quais são representados como indivíduos destemidos, que ganham todas as lutas/batalhas que disputam, mas que são covardemente traídos e mortos no chamado Massacre dos Porongos. Esse episódio ganha destaque e leva ao seguinte questionamento do grupo: “Sim, eles [os farroupilhas] venceram, mas as custas de quantas vidas? De todos os verdadeiros heróis, os lanceiros negros”.

Considerações finais

Ao tornar visíveis (e dizíveis) narrativas outras sobre as manifestações políticas da Regência, enfatizando outros protagonismos e possibilidades de ação política e luta por espaços e direitos, as/os estudantes constroem distintos percursos no processo de ensino-aprendizagem: destronam ídolos da memória social, se apropriam criativamente da historiografia, produzem outras representações, criam possibilidades de leitura do social. Eles/elas e também nós, professores e professoras, damo-nos conta, como sublinha Durval Muniz de Albuquerque Júnior, de que “[...] a História não está a serviço da memória, de sua salvação, mas está, sim, a serviço do esquecimento. Ela está sempre pronta a desmanchar uma

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

imagem do passado que já tenha sido produzida, institucionalizada”. (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 63). Desmanchamos imagens consolidadas de heróis da nossa formação como Nação para construirmos outros espelhos, outras referências, como destaca Ana Flávia Magalhães Pinto no trecho que abre este texto.

Produzimos outros passados possíveis, inventando formas de ser/estar no mundo, para além das sujeições aos códigos sociais de uma dada ordem social. Na produção do conhecimento histórico escolar, alunas e alunos se tornam agentes desse processo, abrindo espaços para a formação de si como sujeitos, constroem as suas subjetividades, criando espaços de liberdade (ALBUQUERQUE JR., 2019, p. 55-56). Além disso, tornam-se sujeitos autônomos, cidadãos e cidadãs atuantes na sociedade em que vivem, que possam agir como protagonistas de suas próprias vidas e histórias.

Referências

Documentos

BRASIL. *Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

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, pra incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

BOULOS JR., Alfredo. *História: sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CODEPLAN. *PDAD 2018: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. 2. ed. Brasília, DF: SEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

Bibliografia

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

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Da lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do Ensino de História. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 43-60.

BASILE, Marcello. O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840). In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). *O Brasil Imperial, volume 2: 1831-1870*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 53-119.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 86-92, jan./jun. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COELHO, Mauro Cezar; NOVO, Leonardo Castro. Temática indígena e ensino escolar de História: novas abordagens, antigos problemas. In: MENDES, Luís César Castrillon; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RODRIGUES JR., Osvaldo; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade*. São Paulo: Paruna Editorial, 2022. p. 429-448.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Vilson André Moreira. Quadrinhos como linguagem: uma proposta metodológica. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 4., 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2017. Disponível em:

Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 201-219. ISSN: 1808-8031

https://jornadas.eca.usp.br/anais/4asjornadas/q_literatura/vilson_andre_moreira_goncalves.pdf
f Acesso em: 30 jan. 2023.

GRINBERG, Keila. A Sabinada e a politização da cor na década de 1830. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). *O Brasil Imperial, volume 2: 1831-1870*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 269-296.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MACENA, Fabiana Francisca. Raça, gênero e cidadania: inter-relações. In: MENDES, Luís César Castrillon; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RODRIGUES JR., Osvaldo; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade*. São Paulo: Paruna Editorial, 2022. p. 61-82.

MATTOS, Hebe Maria. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.). *História da vida privada no Brasil: Império - a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2, p. 337-383.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *200 anos de independência: Brasil não superou a narrativa de povo subalterno*. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/presenca-historica/2022/09/07/200-anos-da-independencia-brasil-nao-superou-narrativa-do-povo-subalterno.htm> Acesso em: 6 nov. 2022.

RIBEIRO, Gladys Sabina. “Pés-de-chumbo” e “garrafeiros”: conflitos e tensões nas ruas do Rio de Janeiro no Primeiro Reinado (1822-1831). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 12, n. 23-24, p.141-165, set.91/ago.92.

RICCI, Magda. Cabanos, patriotismo e identidades: outras histórias de uma revolução. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). *O Brasil Imperial, volume 2: 1831-1870*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 185-231.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.