



Recebido em 26/05/2020

Aceito em 14/06/2020

DOI: 10.26512/emtempos.v1i36.31781

## DOSSIÊ

# Movimentos políticos negros no Atlântico: análise de uma oficina pedagógica sob uma perspectiva antirracista e decolonial

Black Atlantic movements:  
analyzing an educational workshop from an  
anti-racist and decolonial perspective

*Clara Marques Souza*

Mestranda em História na PUC-Rio

[claramarquesufrj@gmail.com](mailto:claramarquesufrj@gmail.com)

**RESUMO:** A escola e o ensino de história vêm sendo profundamente transformados por novas propostas epistemológicas, que buscam combater narrativas excludentes. A partir de um aporte teórico decolonial, pretendemos analisar a experiência da aplicação de uma oficina pedagógica de história no ensino básico, em duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental II, sobre três movimentos políticos majoritariamente negros no Atlântico: a Conjuração Baiana (1798), a Revolução Haitiana (1791-1804) e a Conspiração de Aponte (1812). Para isso, mobilizaremos reflexões a partir de materiais produzidos pelos estudantes. Pretendemos, desse modo, lançar pistas sobre a construção de saberes acerca desses movimentos, a percepção dos estudantes sobre a narrativa histórica e a potencialidade de uma educação antirracista e decolonial no ensino de história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história. Antirracismo. Oficinas pedagógicas.

**ABSTRACT:** The general Education and, more specifically, History teaching have been deeply transformed by recent epistemological proposals, which oppose exclusionary narratives. This paper intends to analyze the experience of applying a History workshop to Brazilian 8th graders, based on a decolonial theoretical framework. This workshop presented three black movements: Bahian Conspiracy (1798), the

Haitian Revolution (1791-1804) and the Aponte Conspiracy (1812). Therefore, the paper contemplates materials produced by those students, analyzing the knowledge building regarding these historical events. On what level does the students' perception of the historical narrative relate to these materials? What is the potential of an anti-racist and decolonial education regarding History teaching?

**KEYWORDS:** History teaching. Anti-racism. Educational Workshop.

## Introdução

“Por que não ouvimos falar muito sobre esse tema? Esses movimentos tinham algum tipo de ligação? Os negros do Haiti se libertaram?”

Essas são algumas contribuições que estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II realizaram em um dos momentos de uma oficina pedagógica de história, que trabalhou movimentos de intervenção popular negra entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, em diferentes territórios tocados pelo Atlântico: a Revolução Haitiana (1791-1804), em São Domingos; a Conjuração Baiana (1798), na América Portuguesa; a Conspiração de Aponte (1812), em Cuba. Este texto busca analisar a experiência dessa oficina à luz da proposta de práticas promotoras de um ensino de história que, com suporte teórico pós-colonial e decolonial, seja antirracista e intercultural. Nesse sentido, as falas dos participantes da oficina estão de acordo com nossa proposta nesse artigo, pois evidenciam dois elementos importantes acerca do ensino de história hoje. Em primeiro lugar, a forma como tais processos são pouco difundidos pela memória histórica oficial, reforçando a importância do ensino de história na disputa por quais eventos históricos - e como - lembramos. Em segundo lugar, a percepção dos próprios estudantes da possibilidade de comparação e relação entre processos históricos distintos e a demanda pela valorização de outras narrativas que sempre foram - de acordo com os próprios alunos – “desvalorizadas e deixadas de lado.”

Para a realização dessa experiência, mobilizamos a metodologia de oficina pedagógica, cuja potencialidade no ensino básico será discutida neste texto. Refletir sobre as intervenções realizadas por esses estudantes e nas suas motivações é muito importante para a compreensão da importância desse tipo de atividade, que busca contribuir com um movimento de ruptura com uma tradição que vem concebendo o ensino de história, tradicionalmente, numa perspectiva eurocêntrica. Partiremos da contribuição dos movimentos pós-coloniais e decoloniais para o ensino de história e para a educação numa perspectiva mais ampla, bem como os desafios e necessidades de educar para a valorização das diferenças o antirracismo, temas que delinearemos a seguir.

## **Rompendo com a tradição: pós-colonialidade, decolonialidade e ensino de história**

Os movimentos da pós-colonialidade e da decolonialidade, que vêm interferindo na produção do discurso historiográfico, na memória e no ensino de história na educação básica, só podem ser compreendidos a partir de um movimento mais amplo de crise e reformulação dos paradigmas teóricos e epistemológicos da História e das Ciências Sociais.

A segunda metade do século XX fizeram ferver o caldeirão da História. O decadente paradigma racionalista, que pretendia explicar as sociedades segundo modelos macroestruturais, baseados em padrões referenciados na branquitude e no Ocidente, viu emergir em seu lugar novas correntes e propostas de produção do conhecimento histórico. A experiência social, palco de processos como a Segunda Onda Feminista, os movimentos por direitos civis e a Independência da África e da Ásia, demandou que as sociedades - e, como parte delas, os historiadores - transformassem sua percepção sobre grupos e processos sociais diversos. Não só na História, mas nas Ciências Sociais como um todo, a universalidade do homem branco como referência na análise social foi posta em xeque. Em seu lugar, ganhou destaque novos olhares teórico-metodológicos que, ao buscar descentralizar suas análises para além das barreiras do eurocentrismo (ALMEIDA, 2011, p. 152), tomaram para si a tarefa não apenas de responder à sociedade, mas de transformá-la.

Dentro de sua diversidade, se essas novas perspectivas tiveram algum denominador comum, esse foi, em certa medida, a ruptura com a noção de verdade - e de homem - universal nas Ciências Sociais. Com contribuições que circularam da Literatura à Antropologia, essa cisão abriu um leque de possibilidades para a problematização da produção de conhecimento e para a valorização da agência de grupos e indivíduos subalternizados por relações de poder que envolveram questões como gênero, raça e domínio colonial.

No lugar de uma História que buscou estabelecer conclusões gerais que coubessem em diversas realidades, concebidas como fruto de uma estrutura estanque, surge uma historiografia cujos estudos se caracterizam pela recusa do estruturalismo e pela preocupação com a compreensão das identidades como fruto de relações sociais com clara inserção no espaço e no tempo.

Da história vista de baixo, dos marxistas ingleses, à História das mulheres, passando pela literatura indiana que trouxe à tona a temática da subalternidade, a História revisitou, enquanto disciplina acadêmica, seus problemas e personagens privilegiados, em pleno processo de crise do paradigma racionalista e eurocêntrico, que por muito tempo privilegiou determinados atores sociais e recortes geográficos em detrimento de outros. Trata-se, sobretudo de um movimento mais amplo de denúncia do silenciamento de personagens, grupos sociais e abordagens possíveis no fazer historiográfico, apontando o papel da narrativa histórica, muitas vezes, como instrumento de dominação política de determinados grupos sobre outros. Mais do que nunca, a crise inaugurada nos

anos 1960 trouxe à tona o caráter político da narrativa: estar fora da História, como era o caso de mulheres, negros, indígenas e trabalhadores, tinha uma motivação política; por sua vez, entrar para a História também tinha seu valor.

Há, a partir desse momento, um processo de ampliação do escopo de possibilidades que englobam o fazer historiográfico, que passa a incorporar objetos, personagens e perspectivas até então ignorados pelas narrativas hegemônicas. Essa descentralização da História, para usar o termo empregado pela historiadora Natalie Z. Davis em 2011 enriqueceu seu leque de possibilidades. Do ponto de vista social, a História viu a ascensão da história vista de baixo, dos historiadores indianos e a categoria da subalternidade. Do ponto de vista geográfico, a história global e o movimento pós-colonial vêm, respectivamente, tecendo críticas ao reinado absoluto do Estado-Nação como categoria geográfica e à restrição das análises históricas à agência das sociedades europeias no mundo. Tal processo consiste, portanto, em compreender e abrir espaço para vozes, atores e territórios que, por muito tempo, foram desprivilegiados não apenas do ponto de vista de sua aparição nas narrativas, mas do reconhecimento de suas ações de estratégia, negociação e articulação social (DAVIS, 2011, p. 190).

O movimento pós-colonial trouxe todas essas questões à tona. Forjado na periferia da geopolítica global a partir dos anos 1970, tal movimento intelectual se articula, fundamentalmente, pelo compromisso comum com a crítica ao colonialismo e a desagregação de seu discurso. Autores pós-coloniais, como Edward Said e Homi Bhabha, buscaram, assim, desconstruir o poder exercido por potências capitalistas do Ocidente sobre territórios e sociedades da África e da Ásia, demonstrando o teor cultural dessa dominação e de suas possíveis resistências. Em 1978, em “Orientalismo”, Said destacou a importância do discurso como um elemento de legitimidade do poder político e de construção do outro (SAID, 2018, p. 61-70). O discurso é compreendido por Said, assim, como uma ferramenta de poder e domínio. (Nesse ponto, evidentemente, a discussão travada pelos pós-coloniais abre espaço para a problematização da produção de discursos vindos de lugares de fala hegemônicos e, portanto, para a problematização da produção do saber que os constrói. O discurso, para os pós-coloniais, é encarado, portanto, não como uma entidade abstrata dotada de uma legitimidade absoluta externa a si mesma, mas como um elemento que, histórico que é, está submetido a interesses geopolíticos, culturais e econômicos e é, por isso mesmo, passível de desconstrução. Nesse contexto de desconstrução do discurso perverso produzido sob uma lógica universalista e ocidental, os pós-coloniais se preocuparam, portanto, nas palavras da historiadora Natalie Z. Davis, em virar do avesso a história das relações coloniais. Recuperaram, desse modo, as experiências ameríndias, africanas e asiáticas como forma de romper com uma narrativa histórica que, até então, ao diminuir a importância dessa dimensão, construiu um falso binômio onde o Ocidente europeu e a periferia constituiriam, respectivamente, a modernidade e o atraso, ou, como denuncia Homi Bhabha, o Primeiro e o Terceiro Mundo (BHABHA, 1998). Dentro dessa

construção, evidentemente, é fundamental para a ação colonizadora negar a essas sociedades a importância de sua agência histórica, ou seja, sua capacidade de agir e de criar nas brechas deixadas pelo domínio colonial. Só poderiam ser tratados como agentes dessas profundas relações, dentro do discurso moderno hegemonicamente localizado, aqueles que fossem considerados verdadeiramente modernos ou avançados. Esse processo, identificado por Jonathan Hill como *Historicídio*<sup>1</sup> (HILL, 1996, p. 13-19), como toda ação colonizadora, busca a aniquilação do outro em todos os aspectos possíveis, inclusive invisibilizando, na narrativa histórica, suas possibilidades de articulação e atuação política.

Ao destacar esses elementos, os autores pós-coloniais abriram espaço para uma série de novas pesquisas que, orientadas sob novas abordagens e perspectivas, valorizaram cada vez mais as sociedades subalternas, cujas vozes vinham sendo, até então, abafadas pelas narrativas tradicionais que buscavam negá-las a qualquer custo.

É esse, também, o mote de estímulo de um movimento que surge nos anos 1980 e toma fôlego na década seguinte: a crítica decolonial. Com expoentes como Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses, Anibal Quijano e Walter Dignolo, o pensamento decolonial, herdeiro da crise da modernidade, do pós-estruturalismo e também do pós-colonialismo, orienta-se a partir da reflexão a respeito dos padrões de poder unilaterais constituídos pela modernidade e a proposta de novos padrões epistemológicos que os substituam. A proposta decolonial se guia basicamente, assim, pela compreensão de que contexto e, portanto, disputas e interesses políticos, permitiram o silenciamento de determinadas epistemologias em detrimento daquelas pretensamente universais. Fundamentalmente, se há um denominador comum entre as diferentes propostas e análises apresentadas por esses autores, este se constitui na compreensão de que há um elemento fundador das relações de poder no mundo colonial, consistente na colonialidade, que sustenta as bases da subordinação geopolítica e econômica do neocolonialismo e, em uma perspectiva mais ampla, do Capitalismo global (QUIJANO, 2005, p. 108). Para o sociólogo peruano Anibal Quijano, o sistema-mundo capitalista atual caracteriza-se, fundamentalmente, por meio da configuração de um padrão de poder desenvolvido desde o século XVI que impôs a diversas sociedades uma subordinação das zonas periféricas ao Ocidente. Esse domínio, configurado por uma hierarquia de poderes entre essas regiões, teria constituído o fundamento das relações de poder instituídas no mundo colonial. A colonialidade do poder, assim, não é um desdobramento ou um sintoma das relações de domínio econômico e geopolítico do mundo colonial, mas o seu ponto fulcral, que se forma no estabelecimento de uma relação global desigual entre as diferentes regiões desse sistema-mundo capitalista como um todo.

---

<sup>1</sup> “Historicídio é o nome da prática de remoção dos povos da história; trata-se de uma maneira de observar os processos históricos que produziram as hierarquias raciais prevaletentes na América” (TEMPESTA, 2009, p. 283)

Essa colonialidade do poder, por sua vez, está fundamentalmente atrelada, de acordo com Quijano, a uma colonialidade do saber; essa relação hierárquica de poder geopolítico, portanto, se funda a partir de uma hegemonia epistemológica que desenha uma relação desigual de difusão de diferentes saberes possíveis, constituindo, assim, uma relação de poder político-cultural entre diferentes sociedades (QUIJANO, 2005, p. 108-110). A hierarquia de saberes aparece, portanto, como um elemento perpetuador das relações de poder do mundo colonial, que deve ser desconstruída para a elaboração de uma dinâmica geopolítica global equânime entre as diferentes sociedades. Nesse sentido, os decoloniais se aproximam dos pós-coloniais na medida em que apropriam a sua contribuição de perceber o caráter político do discurso, submetendo-o a um exame crítico criterioso. No entanto, vão além ao apontar que os padrões epistemológicos, ou seja, as referências de construção de saber do Ocidente imprimem, em sua pretensão de universalidade, uma desigualdade que é a essência da hierarquia geopolítica do mundo colonial. A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos destaca que essa colonialidade do saber se manifesta na fundação de uma espécie de pensamento abissal, um padrão epistemológico essencialmente hierarquizante. Esse pensamento abissal é constituído essencialmente, de acordo com os autores, por uma linha imaginária, fundada pelo racionalismo moderno, divisória entre saberes úteis (dominantes) e saberes inúteis (dominados). O paradigma epistemológico moderno, assim, ao silenciar todos os saberes que fugissem de seus limites, passou a ignorar qualquer realidade outra que não a do Norte Global, definido não geográfica, mas epistêmica e geopoliticamente. (SANTOS, 2010, p. 31-34)

Para Santos, há um aspecto fundamental no que diz respeito a essa invisibilidade: a negação da possibilidade de fundar saberes fora dos padrões pretensamente universais da modernidade é, também, a negação da humanidade daqueles que não seguem tais parâmetros. Um outro que, por sua vez, existe fora dos padrões constituídos por uma pretensa universalidade humana branca, masculina e europeia, que não se aplica a uma realidade plural do ponto de vista social, cultural e político. (SANTOS, 2010, p. 31-32)

Esse apagamento, tanto na historiografia como no ensino de história, tem consequências absolutamente perversas. Do discurso acadêmico ao conhecimento produzido e socializado nas escolas, reafirmou-se o que Homi Bhabha identificou como o sentenciamento da história<sup>2</sup>, com a exclusão de determinados grupos em detrimento de outros e a reprodução de discursos de poder notadamente eurocêntricos e racistas que serviam à construção de reprodução de hierarquias (BHABHA, 1998, p. 240). Muitos intelectuais vêm se movimentando para denunciar esse processo e apontar novos caminhos possíveis para a escola, como é o caso de intelectuais que vêm defendendo uma Pedagogia Decolonial (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 16-17). Autoras como Catherine Walsh e Vera Maria Candau têm apontado, em seus trabalhos, a necessidade de se repensar

<sup>2</sup> Bhabha define o sentenciamento da história como um conjunto de processos que engloba “subjugação, dominação, diáspora e deslocamento” (BHABHA, 1998, p. 240)

epistemologicamente a escola, compreendendo outros saberes além daqueles balizados pela ciência moderna e, portanto, outras experiências humanas além daquelas referendadas por um conjunto de referências europeias.

A história ensinada no Brasil, tanto sobre o Brasil como sobre o “mundo” (que, geralmente, acabou se traduzindo por muito tempo na Europa) foi, também, durante muito tempo, a história da exclusão. E é essa narrativa excludente, que corrobora com uma identidade nacional branca e com referências apenas na Europa, que está sendo abalada, mesmo que menos do que gostaríamos, pelas pesquisas no campo de Ensino de História e pela ação de professoras e professores e estudantes que agem nas brechas de um currículo ainda eurocêntrico. Um exemplo importante desse movimento é a Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos da educação básica, relacionado, sem dúvidas, a demandas apresentadas pelos próprios movimentos sociais negros brasileiros. Embora essas iniciativas ainda enfrentem a falta de reflexões sistematizadas sobre uma educação antirracista, há em curso um processo que Vera Candau e Luiz Oliveira identificam como uma resposta “às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32). De acordo com os autores,

reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32)

Assim, a pedagogia decolonial vem atingindo a tradição eurocêntrica e quadripartite presente no ensino de história, compreendendo sua importância como um conjunto de narrativas acerca do passado socializadas no ambiente escolar. Se acreditamos no potencial de uma educação antirracista e intercultural, capaz de educar não apenas para a tolerância, mas para a valorização das diferenças e do potencial do outro, então o ensino de história no Brasil, que tradicionalmente endossou (e ainda endossa, mesmo com contrapontos) uma narrativa branca, excludente, e restrita ao Estado-Nação e à Europa, precisa se reformular.

É a partir dessa compreensão que nossa oficina pedagógica e o presente relato se estruturam, teórica e politicamente. Acreditamos que discutir movimentos políticos negros, populares e com grande participação de escravizados no Atlântico é oferecer novas perspectivas para os estudantes, que os tornem capazes de compreender que a história não é feita apenas de estratégias e ações organizadas por homens brancos europeus.

Além disso, procuramos romper com a restrição ao Estado-Nação como categoria analítica espacial central na análise histórica. Nossa pretensão foi, assim, discutir, na oficina, de que forma os movimentos trabalhados poderiam se

relacionar, compreendendo a dinâmica de trocas políticas, sociais e culturais envolvidas em diferentes movimentos de articulação política do Atlântico Negro.

### **As oficinas pedagógicas**

Analisaremos a experiência de duas aplicações de uma oficina, com o mesmo roteiro, mas desdobramentos distintos (uma vez que dependem dos estudantes e saberes mobilizados por eles), em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola privada da cidade do Rio de Janeiro. As oficinas tiveram duração de 1h30min.

Para Cubelles Gonzalez, “oficina é o lugar do exercício de um ofício. Este, por sua vez, é entendido como uma ocupação manual que supõe certo grau de habilidade, destreza ou aptidão” (GONZALEZ apud CANDAU, et al, 2014, s.p.). Tal exercício acompanha, no entanto, a teorização acerca de si mesmo, realizada no seio da prática. As oficinas são, assim, ambientes de trabalho e ensino-aprendizagem, que se caracterizam pelo trabalho coletivo e pela complementação entre teoria e prática. De acordo com Marcelo Andrade e Maria Lucinda, “A oficina é o local da “manufatura” e da “mentefatura”, ou seja, mente e mãos trabalham juntas, articuladas, nunca justapostas ou hierarquizadas” (ANDRADE; LUCINDA, 2011, p. 258). Os membros da oficina, assim, aprendem fazendo e aprendem um com o outro.

Do ponto de vista pedagógico, os autores advertem que as oficinas pedagógicas não são apenas uma estratégia metodológica, mas uma proposta que concebe a educação como um espaço de promoção e defesa da colaboração e do diálogo. Além disso, apontam que as oficinas podem ter três momentos distintos: sensibilização, aprofundamento e compromisso. Essas etapas devem ter, cada uma, seus objetivos, ao mesmo tempo em que todas devem se conectar. A primeira etapa, da sensibilização, aproxima os indivíduos da temática, mobilizando seus conhecimentos prévios e introduzindo-os à uma discussão sobre o tema. Na segunda etapa, do aprofundamento, os estudantes refletem sobre o assunto e sobre as contribuições da primeira etapa, com materiais de apoio. O aprofundamento deve terminar com uma síntese, construída coletivamente, do assunto discutido. A última etapa, o compromisso, deve ser caracterizada por uma atividade cujo objetivo fundamental é reiterar a ideia trabalhada na oficina, estimular os participantes a estudarem mais sobre o assunto e produzir algum tipo de intervenção na realidade a partir dali (ANDRADE; LUCINDA, 2011).

A oficina descrita e analisada aqui, portanto, consistia em três momentos: 1 - a caixa de perguntas; 2 - leitura e discussão dos conceitos de Liberdade e Igualdade a partir de fontes históricas e trechos de textos da literatura historiográfica especializada; 3 - a proposta da elaboração, em grupo, de alguma

intervenção textual que pudesse substituir ou complementar algum capítulo do livro didático da disciplina de História<sup>3</sup>.

### Roteiro da oficina

<b>Material</b>	1 caixa colorida, 25 pedaços de papel, cópias de fontes históricas, quadro branco e canetas.
<b>Etapa 1 - Sensibilização (40 minutos)</b>	Após apresentação da oficina e do tema, a mediadora distribui os pedaços de papel entre os estudantes, propondo que escrevam, anonimamente, uma pergunta sobre todos os movimentos estudados ou apenas um deles. Todos os estudantes, após a escrita, colocam as tiras de papel em uma caixa no meio da sala de aula. A mediadora retira um papel de cada vez, lendo-os em voz alta e perguntando, em cada vez, se os estudantes têm pistas sobre as dúvidas dos colegas, estimulando debates. Depois que todos os papéis são distribuídos no chão, é realizada uma síntese explicativa das principais questões debatidas.
<b>Etapa 2 – Aprofundamento (45 minutos)</b>	A turma é dividida em 5 grupos. Cada uma recebe uma cópia dos quatro textos selecionados. O grupo lê o material e debate para, depois, todos se juntarem, discutindo o significado das noções de Liberdade e Igualdade em cada movimento e as suas relações. Em seguida, a mediadora sintetiza os principais pontos de cada movimento, numa exposição dialogada.
<b>Etapa 3 – Compromisso (5 minutos)</b>	É realizada uma proposta em que cada grupo deve realizar uma intervenção sobre o tema da oficina, para substituição ou complementação de algum trecho do livro didático. Posteriormente, os materiais devem ser socializados virtualmente, gerando um compromisso coletivo da turma com a reflexão sobre a narrativa histórica.

<sup>3</sup> O livro utilizado pela turma é o livro didático de História do 8º Ano da coleção Araribá, ano 2019, da Editora Moderna, já em conformidade com a nova BNCC.

A caixa de perguntas é uma atividade em que cada estudante deve escrever uma pergunta sobre um tema proposto num pedaço de papel, podendo ser anônimo. Cada papel é dobrado e posto numa caixa. Após a contribuição de todos, a mediadora retira cada papel para leitura e debate dialógico. Aqui, dois elementos importantes se destacam sobre as oficinas pedagógicas: em primeiro lugar, o fato de que a oficina destaca o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, “não se parte do que o educando não sabe, não tem ou não é” (CANDAU et al, 2013, s.p.). Além disso, a oficina permite o surgimento de perguntas e diálogos que, se não fossem a possibilidade do anonimato na proposição das questões, poderiam sequer aparecer. A oficina traz, portanto, à tona os saberes dos estudantes, permitindo a problematização e discussão a partir desses saberes e de uma discussão que circula entre saberes oriundos do senso comum e saberes acadêmicos. Dialogamos, aqui, sobretudo com a contribuição de Paulo Freire, que destacou a importância de se compreender que um processo de real aprendizagem dos educandos mobiliza os seus próprios saberes e os concebe como protagonistas, no lugar de repositórios humanos de informações transferidas por parte do professor (FREIRE, 1996, p. 15-16). Há, recentemente, algumas pesquisas que identificaram a formação de uma proposta decolonial nas obras do intelectual (NETO, 2015), e suas obras vêm influenciando a configuração da Pedagogia Decolonial, como indicado por Catherine Walsh, uma de seus principais expoentes (WALSH, 2014).

Dividimos as perguntas, basicamente, em dois eixos principais: 1 - narrativa histórica e 2 - características dos movimentos. Num universo de 49 estudantes, 24 em uma turma e 25 em outra, 28 perguntas giraram em torno do eixo 1, enquanto 21 eram questões específicas sobre esses processos, que não tocavam no problema da narrativa histórica. A maioria das perguntas dos estudantes circulava em torno do primeiro eixo, geralmente questionando por que os temas propostos não eram tão valorizados ou discutidos na escola ou na sociedade. Isso nos lembra dois elementos importantes sobre o papel do ensino de história e sobre a constituição de uma educação que se pretenda antirracista. Em primeiro lugar, o fato, já constatado por Flávia Caimi em artigo de 2018, de que há uma grande distância entre o currículo prescrito e a história ensinada na experiência compartilhada que é a sala de aula, e os agentes envolvidos nessa experiência - educadores e estudantes - são constituintes fundamentais dessa diferença. Sujeitos que, a partir de demandas de si e dos outros, constroem críticas à narrativa tradicional, majoritariamente branca, ainda predominante no currículo escolar (CAIMI, 2016, p. 78). Em segundo lugar, o grande número de questionamentos que se encaixam no eixo da narrativa histórica evidencia outro elemento, também destacado por Caimi, acerca do ensino de história: sua forte relação com a memória social e, portanto, com caminhos formativos acerca do passado e do presente. A percepção que temos a partir da caixa de perguntas é, portanto, a de que existe um incômodo, entre os estudantes, com uma memória oficial predominantemente branca, e que esses sujeitos compreendem os espaços

do ensino de história escolar como caminhos de questionamento e reformulação dessa memória coletiva.

Além disso, houve as perguntas sobre as características dos movimentos propostos na Atividade. A Conjuração Baiana, a Revolução Haitiana e a Conspiração de Aponte foram selecionadas previamente, como temáticas da oficina, por serem movimentos no Atlântico, com notável protagonismo negro, inseridas num contexto de crise do sistema colonial nas Américas, no fim do século XVIII. Ao trazer três movimentos de territórios distintos, domínios coloniais de países europeus distintos, buscamos construir, nas etapas da oficina, um processo de ensino-aprendizagem que propiciasse aos sujeitos envolvidos a ultrapassagem da categoria tradicional do Estado-Nação e a compreensão das relações de resistência envolvidas no Atlântico Negro como experiências conectadas entre si e identidades culturais que se forjam nessas experiências historicamente localizadas e a partir dessas relações. Assim, buscamos fomentar a compreensão de diferentes processos históricos e suas formações culturais, numa perspectiva que compreenda esses processos a partir de seus contextos específicos mas, também, a partir de uma rede ampla de resistências com nós que as conectam e que ressignificam as noções de Liberdade e Igualdade a partir da experiência negra forjada no Atlântico. Aqui, mobilizamos Atlântico Negro a partir da influência de Paul Gilroy, que defende uma compreensão da cultura negra na diáspora numa perspectiva de combate ao essencialismo, compreendendo as influências africanas, caribenhas e americanas na cultura desse Atlântico Negro (GILROY, 2001, p. 33-45).

O que nos chamou a atenção, sobre as perguntas realizadas acerca das características fundamentais desses movimentos, foi o fato de que as perguntas, em geral, não foram específicas sobre um processo ou outro. Notamos que, quando isso ocorreu, foi nos casos em que alguns estudantes perguntaram questões específicas sobre a Conspiração do Aponte, movimento muito desconhecido no Brasil. De resto, a maioria esmagadora das perguntas realizava questionamentos acerca dos movimentos como um todo, muitas vezes mobilizando conhecimentos prévios, indicando já conhecer o perfil social dos movimentos. Surgiram algumas perguntas, por exemplo, acerca da relação desses movimentos com a experiência da escravidão, e mesmo sobre o grau de violência desses movimentos políticos. Outras perguntas mobilizavam se esses movimentos estavam relacionados entre si, e outros perguntavam sobre a influência de movimentos europeus - em especial, o Iluminismo - nesses processos, mostrando a mobilização, por parte dos estudantes, da habilidade de localizar e relacionar processos históricos distintos.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Num universo total de 21 perguntas sobre os movimentos, que não mobilizavam, mesmo que indiretamente, questões relativas à narrativa histórica, 4 foram sobre a Conspiração do Aponte, com curiosidades mais gerais sobre o movimento. De resto: 4 questionavam se houve influência de valores iluministas nesses processos; 3 perguntavam se eram violentos ou pacíficos; 6 questionavam se tais movimentos tinham relação com a escravidão ou com projetos abolicionistas; 4 indagavam acerca de possíveis relações desses processos entre si.

A partir dessas perguntas, apresentadas pelos estudantes com a mobilização de seus saberes prévios, realizou-se um debate dialógico e coletivo, com os estudantes e a mediadora sentados em roda, a partir dessas contribuições, com amplo destaque para a discussão sobre a seletividade da memória oficial e da narrativa histórica, a agência de grupos marginalizados na crise dos sistemas coloniais e as relações (inclusive de influência) entre esses movimentos. Na etapa do aprofundamento, foram distribuídos trechos de textos para os estudantes, divididos em cinco grupos, tanto fontes documentais da Conjuração Baiana e da Revolução Haitiana, como trechos de literatura historiográfica especializada que discutiam os movimentos estudados na oficina. O desafio dos estudantes era, a partir dessa etapa, identificar os textos que eles tinham em mãos, com que movimento(s) cada texto se relacionava e discutir o significado das noções de Liberdade e de Igualdade, a partir dos textos, nesses movimentos. As fontes primárias selecionadas eram trechos de declarações dos próprios revoltosos, o que dialoga com a nossa proposta de tornar o ensino de história um ambiente de fomento a narrativas contra-hegemônicas. Com a seleção dos textos, pretendemos privilegiar a perspectiva da atuação popular negra nessas regiões, e na sua capacidade de produzir sentido e fazer política em diferentes circunstâncias. Nosso objetivo foi, assim, contribuir com uma leitura antirracista acerca desses processos, que fizesse com que os participantes da oficina tivessem dimensão da agência negra em frente às circunstâncias de violência que caracterizaram diferentes contextos no Atlântico. Esses foram os textos utilizados:

#### **Texto 1**

“O poderoso e magnífico povo bahiense republicano desta cidade da Bahia Republicana considerando nos muitos e repetidos latrocínios feitos com os títulos de imposturas, tributos e direitos que são celebrados por ordem da Rainha de Lisboa, e no que respeita a inutilidade da escravidão do mesmo povo tão sagrado e digno de ser livre, com respeito à liberdade e à igualdade ordena, manda e quer que para o futuro seja feita nesta cidade e seu termo a sua revolução para que seja exterminado para sempre o péssimo jugo ruinável da Europa (...) O povo será livre do despotismo do rei tirano, ficando cada um sujeito às leis do novo código e reforma de formulário (...)”

Aviso ao Clero e ao Povo Bahiense indouto, 12 de agosto de 1798.

#### **Texto 2**

“Cidadãos,  
Não é o bastante ter expulsado de seu país os bárbaros que por gerações o mancharam com sangue (...) Torna-se necessário, por um último ato de autoridade nacional, assegurar para sempre o império de liberdade no país que nos deu à luz (...), privar um governo desumano (...) de toda e qualquer esperança de ser capaz de nos escravizar”

Declaração de Independência do Haiti, 1804.

### Texto 3

“A Revolução de Saint-Domingue (Haiti) serviu de exemplo para revoltas escravas ensaiadas em Cuba (...). Em 1812, a descoberta do que era até aquele momento a maior conspiração envolvendo escravos, negros e mulatos livres na ilha convenceu as autoridades de que a circulação de notícias relacionadas ao Haiti era extremamente prejudicial à manutenção da ordem (escravista). A conspiração de Aponte, como ficou conhecida, pretendia abolir a escravidão em Cuba, a exemplo do que fora feito no território vizinho”

(LANE, 2013, p. 4)

### Texto 4

“Em um de seus muitos depoimentos, o réu Luiz Gonzaga das Virgens e Veiga (1760-99) afirmou que “se tinha ouvido falar em uma conspiração (...) para o fim de fazer um levantamento e por ele se estabelecer um governo de igualdade, onde entrassem brancos, pardos e negros, sem distinção de cor e sim de capacidade” (...) A maior fragilidade da “República Bahinense, contudo, residiu na crítica conservadora à escravidão presente no projeto de libertar aquele grupo de escravos sem acabar com a escravidão”

(VALIM, 2019, p. 57-59)

Em seguida, realizou-se, coletivamente, uma síntese acerca das principais características, motivações e desdobramentos desses movimentos, bem como suas conexões, e houve uma discussão, realizada com a participação dos grupos e sua ampla contribuição, sobre o significado de Liberdade e de Igualdade presentes nesses textos e nos processos históricos estudados. Nos amparamos, aqui, na ideia de que, como destaca Verena Alberti, o trabalho com fontes é fundamental para a ampliação do conhecimento histórico e a compreensão, por parte dos estudantes, do trabalho intelectual do historiador, e que esse tipo de trabalho é extremamente potente quando a autonomia dos estudantes - como acontece numa oficina pedagógica - é incentivada. Além disso, garante o desenvolvimento sólido de conteúdos conceituais importantes, que fazem parte do vocabulário político contemporâneo, sobretudo para a compreensão do fato de que seus significados não foram e não são naturais ou consensuais. (ALBERTI, 2019, p. 107-112)

Em linhas gerais, a contribuição dos estudantes girou em torno da especificidade da noção de Liberdade e Igualdade atreladas, nesses movimentos, a críticas de diferentes graus à escravidão e ao domínio colonial. Além disso, alguns estudantes mobilizaram, sem qualquer tipo de direcionamento prévio, a diferença entre essas concepções e outras noções de Liberdade, que tinham sido estudadas anteriormente quando as turmas discutiram os processos históricos da Revolução Francesa e da Revolução Americana. A síntese do aprofundamento demonstrou, assim, a potencialidade de um debate que buscou fomentar uma discussão acerca de conceitos do vocabulário político em disputa - e como seus diferentes significados dependiam dos seus agentes políticos, ideais e motivações

-. Por sua vez, a compreensão dessas diferenças permitiu a apreensão de que diferentes grupos sociais estavam envolvidos, no século XVIII, em experiências distintas de luta por liberdade, estabelecida por esses próprios grupos. Trata-se, portanto, de uma tentativa de colocar em prática, na escola, a proposta de se compreender essas diferentes agências, estratégias, formulações e saberes que atuaram, politicamente, no mundo Atlântico na modernidade. Esse elemento tem relação direta com as escolhas envolvidas na narrativa histórica e na memória oficial, que por muito tempo serviu a um discurso colonial que é, em si mesmo, racista, patriarcal e eurocêntrico.

Nesse sentido, a etapa do compromisso proposta aos estudantes buscou partir de uma questão frequente durante toda a realização da oficina pedagógica - na qual todos os momentos devem se conectar, gerando a experiência de um caminho percorrido pelo sujeito -. A proposta da intervenção textual, a ser realizada em grupo pelos estudantes como uma substituição ou complemento (a critério do sujeito) a algum trecho do livro didático buscou gerar, de fato, o comprometimento dos sujeitos envolvidos na oficina com os assuntos problematizados ali. Em primeiro lugar, para estimular sua curiosidade com relação a narrativas históricas contra-hegemônicas, que disputam espaço em diferentes meios; em segundo lugar, para colaborar com o desenvolvimento individual da consciência histórica, elemento fundamental no ensino de história. De acordo com Estevão de Rezende Martins, a consciência histórica é “a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência” (MARTINS, 2019, p. 55). Tal atividade coloca o sujeito não apenas em posição de reflexão sobre sua condição no mundo, mas de compreensão da sua possibilidade de intervenção nesse mundo, enquanto agente histórico. Dialogamos, mais uma vez, com Paulo Freire e sua proposta de que a educação deve estimular uma postura, nos estudantes, engajada com a transformação do mundo. A partir das insatisfações apresentadas pelos próprios estudantes na primeira etapa da oficina, toda a discussão realizada a partir desse ponto teve como elemento central a seletividade da narrativa histórica e da memória oficial. Na última etapa, no entanto, os estudantes foram convidados não apenas à constatação do problema, mas a assumir seus papéis de seres dotados de agência histórica e capacidade de atuações transformadoras. Nas palavras de Freire, “Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 31).

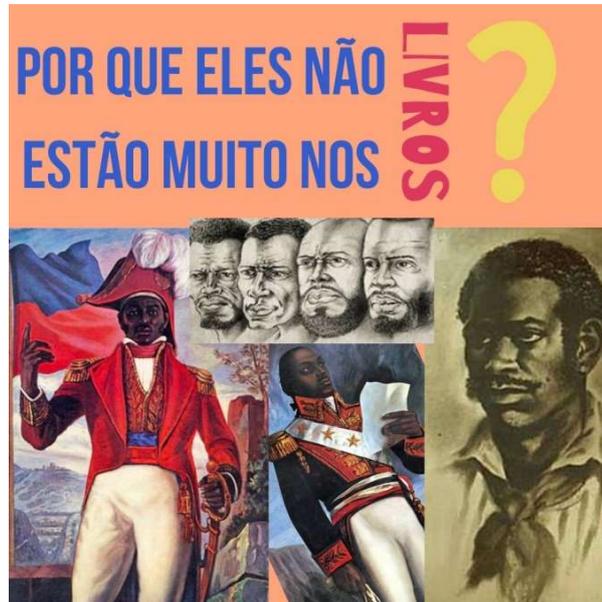


Figura 1: Colagem produzida por um grupo da turma como forma de intervenção

O lugar de protagonismo colocado durante todas as etapas da oficina, assim, se reafirma no momento em que o sujeito assume o compromisso de intervir nessa realidade, permitindo a reestruturação de determinadas narrativas em detrimento de outras. Novas histórias, novos problemas, novas abordagens e mesmo novos métodos de contar sobre seres que merecem ter sua existência e seus saberes reconhecidos e valorizados, em um processo fundamental para a consolidação de uma educação verdadeiramente plural, intercultural e antirracista.

### Considerações Finais

Identificamos que os movimentos discutidos nas oficinas não são satisfatoriamente discutidos, na percepção dos próprios estudantes, tanto na narrativa histórica escolar, em experiências anteriores na disciplina de História, como com relação à difusão desses movimentos em outros instrumentos de construção da memória coletiva, em especial a grande mídia, como destacou Caimi.

No entanto, identificamos também a própria predisposição desses sujeitos, envolvidos no ambiente escolar, para compreender melhor processos, sujeitos e agências cujas faltas são sentidas numa narrativa tradicionalmente construída para perpetuar relações desiguais de poder. Dialogamos mais uma vez com Caimi, que destaca a agência dos sujeitos na escola sobre as imposições do currículo prescrito, estabelecendo formas de construção de saberes contra-hegemônicas, mesmo que essas construções sejam ainda limitadas.

Em nossa experiência, encontramos estudantes que, dialogando com as demandas e movimentos sociais dos seus contextos, assumem uma postura

questionadora com relação à memória, e procuram conhecer mais acerca, nesse caso específico, de movimentos sociais negros na modernidade ocidental. Suas perguntas demonstram sua insatisfação com a forma como tais conteúdos são abordados normalmente, tanto na escola como fora dela. Já a experiência de debate das fontes demonstra a mobilização da capacidade desses sujeitos, mesmo que em desenvolvimento, de analisar criticamente documentos, falas e discursos, buscando pistas de seus significados, contextos e relações. Foi esse, também, o tom das intervenções produzidas pelos próprios estudantes.

Ficou claro que persistem, dessa forma, lacunas deixadas pela manutenção de discursos basilares da colonialidade acerca do passado. No entanto, a partir das demandas, questões e saberes mobilizados pelos próprios estudantes, realizamos uma aposta na transformação desse paradigma, valorizando saberes e atuações das margens em novas propostas epistemológicas nas quais a existência de margens, o eurocentrismo, o silenciamento e o racismo não ditam normas.

## Referências

Aviso ao Clero e ao Povo Bahiense indouto, 12 de agosto de 1798.

ALBERTI, Verena. Fontes Históricas. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida (Orgs.). *Dicionário de ensino de história*. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 107-112.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2012. p. 151-168.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta na formação de política com grupos populares. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. *Educar em Tempos difíceis: construindo caminhos*. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 253-271.

BHABHA, Homi K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: \_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 239-379.

CAIMI, Flávia. 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.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26. n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, Vera *et al.* Oficinas pedagógicas em Direitos Humanos: espaço e tempo de formação. In: \_\_\_\_\_. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores*. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

Declaração de Independência do Haiti, 1804.

DAVIS, N. Decentering history: local stories and cultural crossing in a global world. *History and theory*. Middletown, v. 50, n. 2, p. 188-202, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILROY, Paul. O Atlântico negro como contracultura da modernidade. In: \_\_\_\_\_. *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Kinpel Moreira. 34ª edição. São Paulo, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. p. 33-101.

HILL, Jonathan (Org.) Introduction. In: \_\_\_\_\_. *History, Power and Identity: ethnogenesis in the Americas, 1492- 1992*. 1ª edição. Iowa City: University of Iowa Press, 1996. p. 13-19.

LANE, Fernanda Bretones. *Notícias Insurgentes: Política, escravidão e imprensa periódica em Cuba no contexto das independências ibero-americanas (1810-1823)*. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

MARTINS, Estevão. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida (Orgs.). *Dicionário de ensino de história*. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SAID, Edward. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, Maria Paula; \_\_\_\_\_. *Epistemologias do Sul*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-73.

TEMPESTA, Giovana Acacia. *Travessia de banzeiros. Historicidade e organização sociopolítica apiaká*. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VALIM, Patrícia. Conjuração Baiana de 1798 e República Bahinense. SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. *Dicionário da República: 51 textos críticos*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 53-39.

WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from Abya Yala. *International Journal of Lifelong Education*. Londres, v. 34, n. 2, p. 9-21, 2015.