

Artigo

# O ensino de história na atualidade: relações étnico-raciais e ações contemporâneas para uma educação diversificada, democrática e plural

Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus, *Universidade Estadual de Santa Cruz-Ilhéus* ✉ ID

Edgar Ávila Gandra, *Universidade Federal de Pelotas* ✉ ID

<b>Palavras-chave:</b> ensino de História; educação patrimonial; relações étnico-raciais.	<b>Resumo.</b> O presente artigo tem como proposta salientar formas de abordagens didáticas que busquem problematizar o ensino de História na contemporaneidade e a sua relação com as questões sociais e étnico-raciais que primem por uma educação progressista, marcada pela diversidade e pela pluralidade cultural. O intuito é fazer uma leitura crítica do seu eixo conservador, o qual voltou a ganhar força nos últimos anos, salientando o seu viés excludente e eurocêntrico, a favor de uma educação não discriminatória e antirracista. Para tanto, abordaremos a relevância e as formas de aplicabilidade da educação patrimonial, da transdisciplinaridade e da epistemologia decolonial no ensino de História, salientando o importante papel de tais práticas para a construção da cidadania, identidade social e formação das subjetividades coletivas.
<b>Keywords:</b> history teaching; heritage education; ethnic-racial relations.	<b>[EN] The teaching of history today: Ethnic-Racial Relations and Contemporary Actions for a Diverse, Democratic, and Plural Education</b>  <b>Abstract.</b> This article aims to highlight forms of didactic approaches that seek to problematize the teaching of History in contemporary times and its relationship with social and ethnic-racial issues, in favor of a progressive education marked by cultural diversity and plurality. The objective is to offer a critical reading of its conservative axis which has regained strength in recent years by emphasizing its exclusionary and Eurocentric bias, and advocating for a non-discriminatory and anti-racist education. Therefore, we will discuss the relevance and ways of applicability of heritage education, transdisciplinarity and decolonial epistemology in History teaching, underscoring the vital role these practices play in the construction of citizenship, social identity and the formation of collective subjectivities.
<b>Palabras clave</b> enseñanza de la asignatura de historia; educación patrimonial;	<b>[ES] La enseñanza de la asignatura de historia en la actualidad: relaciones étnico-raciales y acciones contemporáneas para una educación diversificada, democrática y plural</b>  <b>Resumen.</b> El presente artículo propone destacar formas de abordajes didácticos que buscan debatir la enseñanza de la asignatura de Historia en la contemporaneidad y su relación con las cuestiones sociales y étnico-

relaciones  
étnico-raciales.

raciales que sobresalen en una educación progresista, marcada por la diversidad y la pluralidad cultural. El objetivo es hacer una lectura crítica de su eje conservador que ha ganado fuerza los últimos años, destacando su sesgo excluyente y eurocéntrico, a favor de una educación no discriminatoria y antirracista. Por ello, abordaremos la relevancia, la aplicabilidad de la educación patrimonial, la transdisciplinariedad y la epistemología decolonial en la enseñanza de la asignatura de Historia, destacando el importante papel de tales prácticas para la construcción de la ciudadanía, la identidad social y la formación de subjetividades colectivas.

## Introdução

O objetivo central deste artigo é salientar formas de abordagens didáticas que busquem privilegiar a diversidade, principalmente de sujeitos históricos e culturas marginalizadas por meio da prática do ensino de História e a sua relação com as questões étnico-raciais.

São vários os grupos não privilegiados, bem como as experiências, na prática de ensino de História, realidade heterogênea que, muitas vezes, cruza-se, sobrepo-se ou, até mesmo, confunde-se como fruto de uma prática pedagógica que, consciente ou inconscientemente, perpetra o racismo estrutural, a misoginia, a homofobia e o capacitismo<sup>1</sup>, em nome de uma proposta didática e curricular

---

<sup>1</sup> Capacitismo é toda e qualquer ação discriminatória e preconceituosa, que classifica as pessoas com deficiência como: inaptas a realizar tarefas, incapazes de tomar decisões, incapazes de terem autonomia para cuidar de suas próprias vidas, limitadas. A esse respeito deve-se estar atento a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência patrocinada pela Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada pelo Brasil por intermédio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que, segundo o procurador federal Maurício Maia “[...] trouxe ao ordenamento jurídico brasileiro novo conceito de pessoa com deficiência, [...] que deverá ser verificado e atualizado em cada momento/contexto histórico, apontando, ainda, para sua dimensão social, não mais a considerando como algo intrínseco à pessoa: Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] A definição de pessoa com deficiência vem colocada no artigo 1 da Convenção, com a redação: O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Nota-se que a convenção não apresenta um conceito unicamente médico de pessoa com deficiência, como era a prática até então, adotando um conceito que prioriza a dimensão social. (Maia, 2013). A socióloga portuguesa Ana Maria

eurocêntrica, parcial, excludente e conservadora, quando, justamente, deveria ser plural, democrática e libertadora.

A ideia não é tratar, isoladamente, cada uma dessas especificidades de exclusão, até porque são muito delicadas, profundas e requerem atividades específicas de combate. Da mesma forma não se pretende dar uma ideia generalista que possa contribuir para enxergar o fator de exclusão como prática normativa. Na verdade, o que se pretende é apresentar uma contribuição singela de possibilidades que conscientizem e contribuam com o ensino de História por meio de temas ligados às relações étnico-raciais voltadas à construção de uma educação mais plural, com vistas à diversidade e à inclusão. Trata-se de algo relevante em um momento delicado do país e de bandeiras, que diluem discursos intolerantes em propostas supostamente moralizantes, como o que acontece, por exemplo, com o movimento “Escola sem Partido”, muito polêmico, mas que, também, requer um estudo urgente e profundo específico, a fim de entender os seus verdadeiros interesses políticos e ideológicos na educação brasileira, das posturas, enfim, que, contraditoriamente, tanto combatem<sup>2</sup>. Antes, devemos apegar-nos na proposição de alternativas às formas de exclusão perpetradas pelo ensino de História, as quais refletem o desconhecimento, a insuficiente formação

---

Baila Albergaria Pereira (2008, p. 14) salienta: “É necessário começar a olhar para as pessoas com deficiência não como pessoas que têm um —problemal individual que só a elas diz respeito, mas como pessoas que são oprimidas socialmente, a todos os níveis, por uma sociedade que as discrimina, exclui e invisibiliza, do emprego, à escola, da arquitetura ao espaço público, dos meios de comunicação social à família. Se outras perspectivas, como questões de gênero, de raça, de orientação sexual já se encontram mais presentes, a questão da deficiência continua ainda muito nas margens das margens. Penso, no entanto, que problematizar e tornar mais presente a questão da deficiência e da doença crônica é fulcral para pensar uma sociedade mais emancipada e livre de formas de opressão [...]”

<sup>2</sup> “O movimento, autointitulado ‘Escola sem Partido’, foi criado, em 2004, a partir de uma iniciativa do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Desde as suas origens, o movimento diz representar pais e estudantes contrários à ‘doutrinação ideológica’, que, segundo a opinião de seus seguidores, acontecia nas salas de aula brasileiras. No entanto, aspectos políticos, filosóficos, legais, ideológicos e morais relacionados às propostas do movimento se multiplicaram pelo país visando “combater a liberdade de expressão e de cátedra, mas também controlar as práticas pedagógicas dos professores, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior”. Sob o argumento de que as escolas estão exercendo uma doutrinação ideológica marxista, influenciando, negativamente, a formação política e a sexualidade de crianças e jovens, agredindo os arranjos familiares tradicionais e se desviando das suas finalidades educativas, esses projetos visam criminalizar as atividades do magistério e impedir que as instituições educacionais possibilitem a reflexão crítica e contextualizada sobre as principais questões da contemporaneidade (Hermida; Lira, 2020, p. 3 e nota 1).

dos profissionais ligados à educação e as práticas didáticas pedagógicas ultrapassadas, tudo isso produto do descaso das políticas públicas que chegaram ao limite no Brasil contemporâneo.

Por isso, o intuito deste artigo é propor opções pedagógicas e epistemológicas na área de ensino de História ao invés de buscar fórmulas mágicas acerca de um problema crônico, endêmico e estrutural, que é a política para educação no país, algo que requer, hoje mais do que nunca, um movimento em prol da educação, após o seu completo desmonte desde o golpe institucional de 2016, o qual depôs a então presidenta da República Dilma Rousseff. Mas sabe-se que, se tal desarticulação ocorre de forma abrupta, o mesmo não acontece com a sua reorganização. Nesse sentido, esperamos que as nossas reflexões possam figurar como contribuição em um momento de futura reconstrução. Para tanto, o objetivo, aqui, é pensar a inclusão de forma ampla por meio da educação, ou seja, tomando medidas a fim de adotar práticas a favor de iniciativas teóricas e práticas e, por outro lado, atacar a exclusão como um produto, especificamente, advindo de um ensino de História tradicional, conservador e excludente, modelo deflagrado, principalmente, por meio da educação escolar formal, calcado em interesses políticos e de grandes grupos privados que enxergam a educação como um mero produto, a partir do qual se gera lucro, perpetuando, ainda, desigualdade, violência e exploração de mão de obra, dentro de uma lógica de trabalho herdeira do escravismo.

Acredita-se que uma das alternativas para tal mudança passa por uma maior valorização das relações étnico-raciais no ensino de História, por meio do potencial estudo e uso da educação patrimonial e pelos olhares epistemológicos da decolonialidade e da transdisciplinaridade. Defenderemos que tais variáveis podem auxiliar o ensino de História a privilegiar a diversidade, tanto por meio da educação formal, como pela informal. Mesmo após duas décadas de implantação das leis inclusivas, como a Lei Federal nº 10.639/2003, ainda há uma grande dificuldade em implantar práticas pedagógicas que versem pela diversidade e pela pluriculturalidade a partir da educação.

A situação se torna ainda mais alarmante se pensarmos que a ideia de Brasil completou duzentos anos e, ainda hoje, alguns grupos sociais não tiveram as suas especificidades respeitadas pelos diversos projetos de nação propostos ao longo desses dois séculos. É evidente que tal descaso é fruto de um cenário que tem íntima relação com a formação do Estado Nacional brasileiro, forjado para e por uma elite branca e católica, que primou por uma visão eurocêntrica, única, excludente e desigual do que é ser brasileiro. A questão que fica é: como mudar tudo isso já que, por meio da própria educação, tal modelo foi calcado, fortemente, em nosso inconsciente coletivo?

A resposta é mais simples do que as suas praticidades, pois, nesse amplo e complexo processo de busca e definição o qual se estende até os dias atuais, as leis supracitadas e o papel do ambiente escolar são vistos como relevantes instrumentos para reverter tal situação, com vistas à inclusão de grupos socialmente e culturalmente excluídos. Não se deve esquecer que esses próprios dispositivos legais são resultantes de uma longa luta dos movimentos sociais (Fonseca, Nóbrega, 2022, p. 242-254), que visou dar voz a diversos sujeitos historicamente calados e ou marginalizados, mas ganharam conotações dramáticas diante da atual conjuntura política brasileira, marcada por enormes retrocessos em algumas áreas essenciais para o desenvolvimento do país, entre elas, a saúde, a educação, a cultura e o meio ambiente.

Se, como dissemos, a exclusão social em favor de uma elite branca tem as suas ligações com o passado escravocrata, nos dias de hoje tal prática se reinventou a partir de requentados discursos excludentes que perpassam a questão étnico-racial, mas que vão muito além disso, repercutindo, de forma específica, em cada grupo ou indivíduo atingido.

Devido a esse degradante atual panorama brasileiro, podemos afirmar que, desde a criação das normativas a respeito das questões étnico-raciais apresentadas pela Constituição de 1988, passando pela LDBEN, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre 1997 e 1998, o tema da valorização da diversidade, que assume relevância para a questão da manutenção da democracia e das políticas públicas ligadas aos Direitos

Humanos, passa por um momento delicado, mesmo com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017. O que subsidia a proposta de Nilma Lino Gomes (2012, p. 104-105), para quem o cumprimento da Lei nº 10.639/03 não se daria apenas com adoção de mais disciplinas e novos conteúdos, mas sim como uma mudança cultural e política que pudesse se refletir no campo educacional, em sentido amplo, já que tal processo de negação, silêncio e discriminação:

[...] não se manifesta somente de forma imaterial, nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos [...], se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos (Gomes, 2012, p. 104).

Assim, nota-se que em tal entendimento da legislação há uma preocupação com a complementaridade das práticas de ensino informais e comunitários com as atividades formais, de bases mais teóricas e metodológicas, como os conteúdos e currículos e que ocorram dentro das quatro paredes da sala de aula. A essa junção definiremos, aqui, como “ambiente educacional”, espaço dinâmico e heterogêneo, em que os temas escolhidos um exercício de reflexão como: educação patrimonial e leitura decolonial e transdisciplinar têm a virtuosidade de exercer um papel decisivo, pois dinamizam, ainda, as possibilidades de desenvolver iniciativas educacionais além da formalidade da sala de aula, alcançando os “não ditos” (Certeau, 1982), os quais ficam diluídos na ambiência escolar formal-tradicional, mas que precisam ser acessados, pois são desencadeadores de ações pedagógicas e iniciativas culturais-políticas mais plurais – por isso essenciais para uma pedagogia da diversidade e da inclusão. Mas se a prática de dialogar com as questões étnico-raciais, a educação patrimonial, a epistemologia decolonial e transdisciplinar assumem tamanha relevância para a mudança e desenvolvimento pedagógico, social e humano no ensino de História, por que, ainda, são tão pouco utilizadas para esses fins? A



resposta para tal questionamento e os possíveis alternativas de mudanças irão nortear as discussões nas próximas linhas.

### **Ensino de História, educação patrimonial e transdisciplinaridades: opções de novos olhares pluriculturais acerca do passado**

A relevância teórica-metodológica, social e propedêutica do ensino de História, na atualidade, extrapola a prática da sala de aula e se estende aos usos públicos que a sociedade e os meios de informação de massa fazem do conhecimento histórico. Com isso, pretende-se problematizar o seu relevante papel social na construção da cidadania, identidade social e para formação de diversas subjetividades coletivas e plurais, principalmente no campo das relações étnico sociais. O objetivo é posicionar o ensino de História e as questões étnico-raciais na contemporaneidade, marcada por retrocessos nas propostas em Ciências Humanas e por uma realidade cada vez mais fluida, amparada em rápidas mudanças, grande volume de informações e inversão de valores. Assim, pretendemos defender a hipótese que o ensino de História é um instrumento categórico para entender e questionar como o passado está sendo lido especificamente na atualidade, momento marcado por incertezas e polarizado pelo avanço das tecnologias e pelos ressurgimentos de discursos desprovidos de rigor científico, como, por exemplo, os negacionismos e as demais ideias que atravessam uma era denominada pejorativamente de “pós-verdade” (Jesus; Gandra, 2020).

Para tanto, a sugestão é que o ensino de História lance mão de propostas epistemológicas e metodológicas variadas, entre elas a epistemologia decolonial, a transdisciplinaridade e a educação patrimonial, intimamente interligadas entre si e com a própria didática da História.

No que se refere à educação patrimonial, trata-se de uma prática menos estimada do que deveria, principalmente nos ambientes e comunidades escolares. Nesse sentido, é vista, de forma crítica, por alguns como contraditória, pois apresenta uma proposta progressista que se sustenta em práticas

pedagógicas conservadoras (Demarqui, 2018, p. 144). No entanto, o que propomos é, justamente, o contrário, já que acreditamos não poder tirar o seu mérito como instrumento pedagógico válido, inclusive no que se refere à prática da educação formal<sup>3</sup>.

Tal metodologia surgiu, “[...] inicialmente, para que se desenvolvessem programas didáticos nos museus” (Soares, 2003, p. 46) e mesmo que, nos últimos anos, venha extrapolando tais espaços de memória, a adequação dessa proposta de ensino para o trabalho nas escolas é, ainda, uma iniciativa que tem muito o que se desenvolver, principalmente porque aborda objetos que estão dentro de uma leitura tradicional e conservadora, fora do cotidiano escolar. Isso quer dizer que, por muito tempo, a educação patrimonial foi lida como parte de uma prática pedagógica informal, ou seja, ligada às atividades desenvolvidas em comunidades, associações de bairro, museus, arquivos, bibliotecas e parques ambientais (Fonseca, Nóbrega, 2022, p. 43-78)<sup>4</sup>.

Mas a partir desse caráter eclético, mesmo timidamente, nas duas últimas décadas, abriram-se as portas para o método em espaços de educação formal. Ainda nos anos 1990, principalmente pela força dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)-(a educação patrimonial está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN 1997 e 1998 para o Ensino de História ou por ordem de necessidade prática, passaram-se a valorizar propostas voltadas

---

<sup>3</sup> Não podemos deixar de mencionar, o papel decisivo da publicação de Maria de Lourdes Parreiras Horta, o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, de 1999. Ainda, hoje, tal publicação é referência para professores, investigadores e idealizadores de ações educativas nas práticas pedagógicas como um todo, assim como, também, sobre a investigação científica acadêmica sobre o tema. Deve-se esclarecer que a importância da obra vai além dos méritos e da militância da professora, pois está ligada, também, ao fato de sua proposta ser, naquele momento, um dos poucos estudos nessa área, afinal, o tema se destacava pela escassez de estudos. Mesmo que Mário Chagas (2006) afirme com propriedade que a Educação Patrimonial já estava presente, sem tal denominação, nas atividades práticas dos museus desde o século XIX, não é demais dizer que o estudo organizado por Horta foi vanguarda em sistematizar um método para a abordagem da educação patrimonial. No guia, tal prática é definida como uma “[...] metodologia específica da Educação Patrimonial” (Horta *et al.*, 1999, p. 6), e se divide em quatro etapas: “observação, registro, exploração e apropriação” (Horta *et al.*, 1999, p. 11).

<sup>4</sup> “Essa proposta pedagógica foi apresentada no 1º Seminário sobre o Uso Educativo de Museus e Monumentos, realizado em Petrópolis, em 1983, organizado pela diretora do museu, Maria de Lourdes Parreiras Horta” (Demarchi, 2018, p. 143). Ela havia trazido tal proposta de um “[...] seminário na Inglaterra em que se discutiu como utilizar fontes primárias nas aulas de História, trouxe para o Brasil os conceitos e a metodologia aprendidos lá” (Demarchi, 2018, p. 143).



a um maior contato com o patrimônio, o espaço e a comunidade local, facilitando, assim, a interligação entre as realidades local, regional e global. Para Horta, Grinberg e Monteiro (1999, p. 6):

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A Educação Patrimonial torna-se então um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Não à toa, a questão do Patrimônio Cultural apareceu entre os objetivos gerais dos PCNs:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 1998a, p. 5).

De acordo com tais parâmetros, a expectativa era a de que, no primeiro ciclo, os alunos, gradativamente, fossem capazes de “[...] valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia” (Brasil, 1998a, p. 33). Já no segundo ciclo “[...] os questionamentos são realizados a partir do entorno do aluno, com o objetivo de levantar dados, coletar entrevistas, visitar locais públicos, incluindo os que mantêm acervos de informações, como bibliotecas e museus” (Brasil, 1998a, p. 45).

Assim, na teoria, por meio dos PCNs, a educação patrimonial superou, aos poucos, a ideia da transmissão da cultura e da informação – a chamada *educação bancária*, conforme denunciada por Freire (1996), para entendê-la como processo de formação da consciência crítica sobre a realidade, auxiliando o

reconhecimento das pessoas como sujeitos de sua própria história e cultura, capazes de agir em busca das transformações necessárias.

Deve-se salientar que, com o Decreto nº 3.551, de agosto de 2000, com a criação do *registro* como forma de salvaguarda e do *Programa Nacional de Patrimônio Imaterial* (PNPI), o método também ganhou relevância, pois devido à dinamização da política pública para a salvaguarda do patrimônio imaterial surgiu o conceito adotado para reger o estudo dos bens intangíveis, o denominado “Referência Cultural”, instrumento capaz de registrar as representações culturais de um espaço a partir da leitura da sociedade que a compõe. Ou seja, a comunidade que escolhe, de acordo com o seu olhar e valores, como e o que deve ser preservado, configurando, assim, a “identidade” dos habitantes de uma região, remetendo-se à paisagem, aos “fazeres” e “saberes”, às crenças, aos hábitos que desejam que perdurem enquanto heranças do passado. Referências culturais não se constituem, portanto, em objetos considerados intrinsecamente valiosos, nem o ato de apreender referências significa apenas armazenar bens ou informações. Na verdade, de acordo com tal conceituação, ao identificarem determinados elementos como particularmente significativos esses próprios grupos sociais operam “uma ressemantização” desses elementos, relacionando-os a uma representação compartilhada, a qual cada membro do grupo, de algum modo, identifica-se. Tal prática buscava estabelecer a relação entre sujeito, manifestação cultural e espaço, o que deu vazão a uma metodologia de pesquisa específica denominada o **Inventário Nacional de Referência Cultural (INRC)** (Brasil, 2000, p. 14):

O Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC – é uma metodologia de pesquisa desenvolvida pelo Iphan que tem como objetivo produzir conhecimento sobre os domínios da vida social aos quais são atribuídos sentidos e valores e que, portanto, constituem marcos e referências de identidade para determinados grupos sociais. Contempla, além das categorias estabelecidas no Registro, edificações associadas a certos usos, a significações históricas e a imagens urbanas, independentemente de sua qualidade arquitetônica ou artística. A delimitação da área do inventário ocorre em função das referências culturais presentes num determinado território. Essas áreas podem ser

reconhecidas em diferentes escalas, ou seja, podem corresponder a uma vila, a um bairro, a uma zona ou mancha urbana, a uma região geográfica culturalmente diferenciada ou mesmo a um conjunto de segmentos territoriais (Brasil, 2009).

Não foi mera coincidência que essa aproximação das políticas públicas de preservação com a comunidade oferecesse um maior espaço à educação patrimonial, afinal após quase setenta anos da criação do Sphan (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado em 1937), era a primeira vez que o cidadão comum, ou seja, a comunidade e não os técnicos, ganhava protagonismo no processo de preservação. Seguindo tal tendência, em 2004, criou-se a *Gerência de Educação Patrimonial e Projetos* – Geduc, atual Ceduc, que se constituiu na primeira instância do agora Iphan voltada para a educação patrimonial. O objetivo central era que as atividades voltadas para educação patrimonial não deveriam vir para instruir, mas para ajudar a sociedade a instrumentalizar as suas práticas de preservação escolhidas, já que a comunidade passava a ter o papel ativo na indicação de seu patrimônio. Assim, a função da educação patrimonial seria a de desenvolver uma parceria a fim de democratizar a política de preservação do patrimônio cultural (Biondo, 2015).

A partir daí, foram realizados eventos no sentido de envolverem a participação da comunidade com técnicos e gestores públicos para a discussão de preceitos da educação patrimonial. Destacam-se em 2005, o *Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (I Enep), reunião para discussão e proposição de parâmetros nacionais para ações de educação patrimonial do Iphan nas escolas, nos museus e em demais espaços sociais; em 2009, a realização da *Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio*, quando, pela primeira vez, as diretrizes gerais das Casas do Patrimônio foram debatidas e consolidadas em âmbito coletivo; e, em 2011, o *II Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (II Enep), que consistiu na reunião para organizar as diretrizes no campo de educação patrimonial e na formação de rede de instituições e de profissionais atuantes na área educacional, em uma parceria entre MEC (Ministério de Educação) e Iphan, para que o tema educação

patrimonial integrasse o macrocampo Cultura e Artes do *Programa Mais Educação*, de Educação Integral.

O programa *Mais Educação* visava promover a ampliação de ambientes e oportunidades educativas e a troca de experiências entre os profissionais da educação e de outras áreas, para contribuir a diminuição das desigualdades educacionais e valorizar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo que a educação deve ser pensada para além dos muros da escola, considerando a cidade, o bairro, os bens culturais e os seus entornos como espaços educadores.

No ano de 2012, foi desenvolvido e disponibilizado o Inventário Pedagógico, embasado na metodologia do INRC, fruto da participação do Iphan no Programa *Mais Educação*, da Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Por fim, a Portaria nº 137/2016 instituiu o marco legal para a educação patrimonial e estimulou orientações como:

[...] favorecer a participação social nas ações educativas; integrá-las no cotidiano e na vida das pessoas; compreender o território onde se atua como espaço educativo; fomentar a relação de afetividade em relação aos bens culturais; e, principalmente, reconhecer que as práticas educativas se inserem em um campo de negociação e conflito entre diferentes grupos sociais (Brasil, 2016).

Segundo Sonia Florencio (2016, p. 6), a mobilização e a sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural ganharam força com os “inventários participativos” que passou a ser feito por meio de uma atividade formativa que envolveria produção de conhecimento e participação. Assim, todos os programas citados tinham um ponto em comum, pois, além de aprofundarem e valorizarem a educação patrimonial, apresentaram que tal prática não seria mais uma forma de metodologia e/ou prática didática, mas, sim, um instrumento essencial para ressignificar o patrimônio e as suas diversas variáveis, como conservação, difusão e memória. Iniciativas que, na verdade, fazem parte de um púbere “[...] processo de construção social do conceito [*de patrimônio*], centrado na prática da patrimonialização evolutiva”, baseado no “[...] eixo central de atuação da salvaguarda socialmente ativa que a ele se encontra

associado” (Querol, 2013, p. 175, grifo nosso). Equiparava-se, assim, de forma quase inédita, “[...] especialistas e comunidade no processo de construção de significados e de reconhecimento da identidade patrimonial dos nossos bens culturais” (Querol, 2013, p. 178). De acordo com tal panorama, finalmente o Estado brasileiro reconhecia, de fato, a participação ativa da comunidade em todo processo de preservação, bem como a responsabilidade e a necessidade de incentivar a divulgar a preservação da memória de grupos sociais, historicamente, esquecidos até então pelas políticas públicas, como, por exemplo, do povo pobre, negro, indígena, LGBTQI+, das mulheres, ribeirinhos, entre diversos outros. Tal proposta, que se aproximava do estudo do meio, dependeria, totalmente, de uma epistemologia interdisciplinar, que, entretanto, deveria ser exercida em todas as áreas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Todavia,

A articulação, neste caso, assume um sentido que pode ser descrito como um esforço para ‘construir pontes’ entre os conteúdos das disciplinas do currículo escolar. Isso pode ocorrer, por exemplo, através de processos onde os alunos percebem ou são orientados a perceber relações entre os conteúdos trabalhados em duas ou mais matérias, simultaneamente. Esse entendimento e prática da interdisciplinaridade estão abertos a diversas críticas. Assim exercida, a interdisciplinaridade estaria restrita aos limites da articulação possível entre determinados conteúdos do currículo escolar. Além disso, aos professores caberia a tarefa de sinalizar o processo de ‘construção de pontes’. A interdisciplinaridade sugerida nesta perspectiva conceitual seria mais uma tentativa parcial de relacionar conteúdos, mantendo intactas suas fragmentações e especializações, sem envolver uma tentativa de superar os limites das disciplinas (Garcia, 2008, p. 369).

No entanto, dentro das hostes oficiais, após a delicada guinada político-ideológica que se seguiu no país, a partir de 2016, a própria ciência passou a ser uma alternativa questionada. O que dizer, então, de tais pressupostos que buscavam um ensino de História mais amplo e plural, que, para funcionar, dependia do apoio estatal, principalmente no que se refere às

iniciativas que prescindem de atividades comunitárias em espaços não formais de educação?

Tal realidade estagnou propostas e projetos, o que se refletiu não somente em atividades práticas, mas, também, no próprio caldo teórico-epistemológico, que buscava tornar o ensino de História uma prática transdisciplinar, pluricultural, menos eurocentrada e mais democrática. Por outro lado, talvez de um ponto de vista, demasiadamente, otimista podemos afirmar que o ambiente hostil desses últimos seis anos, o qual afetou, diretamente, a educação, a cultura, o meio ambiente e a preservação do patrimônio cultural, obrigou educadores, pesquisadores, técnicos e comunidades a buscarem alternativas e abusarem da criatividade no sentido de alcançarem uma articulação diferenciada no uso da interdisciplinaridade, na qual ela poderia assumir um “[...] papel de articular processos mais amplos de elaboração de conhecimento no currículo, ao invés de somente ser interpretada como conexão entre os conteúdos específicos ali disponíveis” (Garcia, 2008, p. 370). O que facilitaria uma ampla flexibilidade no trabalho com as disciplinas e as atividades de educação não formal, podendo, por isso, ser de grande utilidade, ao ser desenvolvida em ambientes como: bibliotecas, arquivos, museus e centros históricos e de memória. Para tanto, além de enxergar as especificidades de tais campos variados do saber, o educador deveria, ainda, “[...] ter profundo conhecimento de seu campo para poder estabelecer esse diálogo” (Bittencourt, 2008, p. 256). Por isso, passou-se a pensar a interdisciplinaridade em termos mais apropriados, voltados a definir como transdisciplinaridade a iniciativa que compreende o conhecimento, de forma plural, contrário ao método tradicional de divisão de disciplinas, visto como uma separação artificial feita pelo homem para facilitar as práticas de ensino<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> No Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, ocorrido no Convento de Arrábida, Portugal, entre os dias 02 a 07 de novembro de 1994, foram sistematizados, pelos educadores Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas, os princípios dos ideais transdisciplinares, denominados de *Carta da Transdisciplinaridade*. Entre tais iniciativas, para eles, “[...] toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar [...] (e ao) [...] complementar à abordagem disciplinar faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; (por isso) ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da



O uso da transdisciplinaridade exigiria, assim, uma coordenação mais complexa entre os educadores, a comunidade e os processos educacionais, pois a prática prima pela transversalidade entre as disciplinas, mas, sempre, preservando as peculiaridades de cada área do conhecimento. Fica evidente que essa metodologia de ensino requer não apenas a adição de disciplinas, mas a organização e a contextualização do conhecimento, algo urgente para que sejam entendidas as novas demandas de uma sociedade marcada pela era de informações rápidas e, muitas vezes, carentes de profundidade crítica, situação agravada pela educação tradicional, que, ao dividir o conhecimento em várias disciplinas, dificulta a compreensão do todo.

No entanto, deve-se estar atento para o fato de que tal operação não descarta a necessidade da interdisciplinaridade, já que o processo auxilia a romper o entendimento limitador das várias esferas do conhecimento e de estas devem, pedagogicamente, serem ensinadas, opondo-se às práticas de ensino descontextualizadas da realidade. Nessa situação, ela deve ser instrumentalizada para alicerçar propostas diversas com o enfoque social e com o perfil diversificado, mas mantendo a especificidade das proposituras dos diversos ramos do conhecimento, que, juntos, tornam-se relevantes para todo campo pedagógico, assumindo um papel ainda mais categórico nas ciências humanas, área que se desenvolveu graças a esse diálogo interdisciplinar, a partir, principalmente, do século XIX.

Na contemporaneidade, tal questão epistemológica auxilia a se afastar de uma proposta marcada pela superficialidade, garantindo que cada disciplina colabore com o seu conteúdo específico em prol de um método comum. Diferentemente do que se possa pensar, o uso desses diversificados saberes em rede não resulta em acúmulo de conteúdo, pelo contrário, tal prática contribui

---

Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. [...] A visão transdisciplinar é, resolutamente, aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. [...] Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (Freitas; Morin, Nicoleseu, 1994, grifo nosso).

para uma proposta pedagógica mais leve e rica, a qual manifesta proposituras diversas e direciona um exercício transformador do ensino na construção do conhecimento. Tais iniciativas são essenciais para o cotidiano escolar da atualidade, marcada por mudanças e informações rápidas, na qual a antiga premissa de sobrecarregar os alunos, com acúmulo de conhecimento, é cada vez menos viável.

Desse modo, acredita-se que o olhar pedagógico interdisciplinar/transdisciplinar da educação patrimonial no ensino de História configura um atalho para a prática de “ensinar a aprender”, ou seja, auxilia os alunos a identificar e criar conhecimentos a partir de valores e aprendizados adequados à realidade contemporânea, denominada por muitos como “sociedade do conhecimento”, que “[...] exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar de forma mais autônoma e individualizada” (Bittencourt, 2008, p. 103).

Nesse contexto, paradoxalmente, a educação patrimonial assume a vantagem de, mesmo perdendo o apoio oficial, conseguir reinventar-se, epistemologicamente, ao estabelecer diálogo com a transdisciplinaridade ao cambiar conhecimentos das várias áreas do saber, como: Arqueologia, Arquivologia, Museologia, Arquitetura, Ciências da Informação, a fim de problematizar a realidade que nos cerca. Tal prática prescinde do ato de buscar, ou até mesmo de criar o conhecimento, já que, atualmente, o aprendizado não é mais uma estrutura estável e cabível em uma série de informações memorizáveis, resultante de mudanças lentas. Pelo contrário, trata-se de um processo em constante construção, o qual se nutre do ato de definir hipóteses, estabelecer relações e comparar. Dessa forma, nos dias de hoje, o uso de tal ecletismo epistemológico, possibilitado pela educação patrimonial, torna-se ainda mais relevante, pois auxilia a construir uma rara autonomia e liberdade para o desenvolvimento do conhecimento, pautado em abordagens diversas e inovadoras.

Todo esse panorama pedagógico específico auxilia ultrapassar a normatização curricular prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, no documento normativo federal, homologado em dezembro de 2017, existem alguns pontos deixados de lado, ou pouco aprofundados na proposta, e que, na nossa concepção, constitui, justamente, o viés diferencial do ensino de História<sup>6</sup>.

Assim, a sugestão é pensar o ensino de História por meio da educação patrimonial como prática que incentive novos olhares interdisciplinares, pluriculturais e progressistas, valorizando uma leitura mais democrática e diversificada do passado, pautada na problematização das diversas fontes da cultura material, mas, também, nas experiências e práticas culturais que possibilitam enxergar, de forma crítica, as várias narrativas do fato e as disputas de memórias, buscando o protagonismo de diferentes sujeitos históricos por muito tempo marginalizados, como, por exemplo, os indígenas, as mulheres, os negros, pessoas com deficiência, os grupos colonizados, entre outros. Diferentemente do que ocorreu com os PCNs na década de 1990, e não querendo entrar no mérito a respeito da validade das propostas da BNCC, enxergamos, com reservas, a sua proposta curricular, supostamente unificadora. Mesmo sem ser esse seu propósito principal, a normatização curricular acabou por se

---

<sup>6</sup> Segundo a definição do MEC, a BNCC é: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017). Longe de querer se aprofundar e discutir um tema tão polêmico como a implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, o que iria requerer um artigo a parte, não podemos deixar de mencionar que ela foi vista com reservas por órgãos representantes dos Pesquisadores e Professores de História (ANPUH) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED). Boa parte dos especialistas concordam que a BNCC, como está sendo posta, propõe uma mudança curricular que não é vista como positiva pelas associações de pesquisa acadêmicas (Cury; Reis; Zanardi, 2018). A Anped criticou a BNCC pelo fato de homogeneizar as “[...] matrizes curriculares, a formação de professores e autonomia das escolas, que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar” (ANPED, 2017). Já a ANPUH salientou críticas quanto à “[...] concepção de currículo, o lugar e a concepção de História; os vínculos e impactos da BNCC sobre a formação de professores e sobre a produção de materiais didáticos, em especial sobre a produção de livros didáticos; e as implicações da implementação da BNCC na autonomia das escolas e dos professores”, ressaltando que até apoia, de forma crítica, a elaboração de uma Base Comum no país desde “[...] que não seja prescritiva e subordinada a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio” (ANPUH, nov.2017).

confundir com o desprezo ao necessário ensino de história local e regional e aos seus “sujeitos históricos diversos”, que se beneficiam da educação patrimonial e de práticas transdisciplinares tidas como essenciais para a construção do conhecimento histórico e da cidadania.

Com isso, um detalhe deve ser sublinhado: o resultado esperado a partir de tal exercício não é o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos, pois se compartilha da ideia de que “[...] eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais” (Cerri, 2011, p. 116), na verdade, o que se espera é que tal prática possibilite “[...] o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (Cerri, 2011, p. 116). Cabe, então, ao ensino de História conscientizá-los de seu papel preponderante dentro da sociedade de que fazem parte, pois as suas histórias e experiências, bem como as histórias de seus bens culturais, são tão relevantes quanto a história dita “oficial”, que, muitas vezes, é reproduzida a partir de valores centralizadores, preconceituosos e individualistas.

Por isso, por meio do ensino de História, a proposta que sugerimos baseia-se no fato de que conscientizar não “é doar (ou impor) consciência a quem não tem”, mas, sim, com auxílio de metodologias e epistemologias discutidas até aqui, abrir um espaço de diálogo a fim de refletir que o conhecimento histórico se dá pela “[...] consciência de como os acontecimentos narrados ganham sentido, e de como [...] ajudam a orientação no tempo, articulando suas decisões com nossa experiência pessoal ou (*aquela*) aprendida nos livros sobre o passado e por fim, com nossas expectativas individuais e coletivas” (Cerri, 2011, p. 116-117, grifo nosso).

Ou seja, tais práticas problematizadas, até o momento, devem estar em consonância com “[...] as novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais” (Bittencourt, 2008, p. 189), que valorizam o conhecimento prévio dos alunos, respeitando as suas individualidades e salientando o importante papel social de todo e qualquer cidadão, possibilitando-os que percebam os valores de seus “[...] argumentos e

crenças, dispondo-se a conversar sobre elas fraternalmente” (Cerri, 2011, p. 115). Por isso, algumas leituras definidas como tradicionais-conservadoras também não devem ser ignoradas, mas, sim, historicizadas para estabelecer sob que posturas e particularidades foram criadas, para, desse modo, analisá-las como são reproduzidas no ambiente escolar e abordá-las com maior propriedade e criticidade. Tais práticas apresentam-se, cada vez mais, como necessárias, pois, muitas vezes, dispostas de um ponto de vista excludente, ou como única possível dentro de uma esfera de dominação social, política e cultural do mundo contemporâneo.

Todas essas situações demandam um novo papel ao ensino de História, que passa a ter a responsabilidade de oferecer as bases para que os alunos, em diálogo permanente com o seu conhecimento anterior, construam mecanismos ou “operações mentais” (Rüsen, 2001, p. 57), capazes de apreender a realidade, referenciando a sua historicidade e, principalmente, assimilando condições históricas que pautem, intencionalmente, as próprias experiências culturais, ou seja, ações e decisões frente a diferentes referenciais. Com o auxílio da educação patrimonial, toda essa operação ajuda aos educandos a compreenderem “[...] o mundo e si mesmo, a partir do entendimento do tempo em que vivem, como um ponto entre o passado e futuro que, por sua vez, os define e é definido por eles” (Rüsen, 2001, p.78)<sup>7</sup>.

A partir de tal entendimento, há a esperança que essa elucidação, acerca da consciência histórica desencadeada pelo ensino de História e pela educação patrimonial, ajude na compreensão de questões do contexto presente, em suas conexões e determinações com outras dimensões temporais, problematizando, assim, a materialidade das marcas que se tornam invisíveis no decorrer de tais temporalidades.

---

<sup>7</sup> O conceito de consciência histórica é, assim, definido por Rusen: “[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). No entanto, tal conceito não é consensual e homogêneo (Cerri, 2011, p. 19-55).

Tais iniciativas contribuem na contraposição a uma visão sociopolítica modernizadora ocidental, que, ainda, impera no ensino de História e não atribui a devida importância ao olhar dos até então marginalizados, explorados e/ou colonizados, a partir de seus valores, expectativas e experiências.

### **O ensino de História e a pluralidade cultural: a leitura decolonial e a questão étnico-racial como pensamento crítico da contemporaneidade**

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004 e regulamentou a Lei n.º 10639/2004, foi taxativa em afirmar que tal legislação teve por alvo utilizar a educação das relações étnico-raciais para formar cidadãos:

[...] capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Segundo afirma a própria relatora, a proposta vai além de uma mera mudança de conteúdo curricular, espalhando-se por objetivos bem mais amplos, como o despertar da “[...] consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Silva, 2007, p. 17). Sendo assim, não é demais afirmar que, para funcionar, deve-se entender essa questão semântica que sustenta e que está diluída na legislação, responsável por torná-la mais eficaz do que parece na prática e mais refinada e profunda no campo teórico e epistemológico. Assim, antes de tudo, há de se deixar claro a necessidade prática da lei de fortalecimento da identidade negra, iniciativa entendida como um exercício político (Ferreira, 2004).

Esse componente prático-político e epistemológico, que integra o âmago das leis que regulamentam o uso das relações étnico-raciais na educação, pode ser consubstanciado na ideia de pluriculturalidade, mas, também,



dialogou, intensamente, com outros temas transversais dentro dos PCNs, normativas presentes na historicidade na qual foram criadas as legislações, como ética, meio ambiente, saúde e orientação sexual. Ou seja, temas que não estavam no currículo, mas, segundo sugerido, devem ser trabalhados, de forma temática e interdisciplinar, a fim de construir cidadania, conforme orientação do próprio documento:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual (Brasil, 1998b, p. 15).

Ao se atentar para os temas transversais, nota-se que o grande desafio de se pensar as questões étnico-raciais na educação esteve realmente em escolher e criar estratégias que, de fato, levasse tais questões para o cotidiano social, além do ambiente escolar, a fim de que se estabelecesse uma pedagogia mais democrática, inclusiva e antirracista, configurando, realmente, instrumentos de mudanças, pois:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004a, p. 7).

No entanto, é impossível recusar o fato de que, nos últimos anos, tivemos movimentos regressivos nesse sentido devido à conjuntura da situação política e social brasileira, a qual rumou em direção à afirmação de um projeto de país conservador, excludente e intolerante. Esse contexto influenciou, imensamente, na conclusão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017),

na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC- Formação (Brasil, 2019). A BNCC e a BNC-Formação, respectivamente, guardaram imensas evidências que tais propostas reverberam nesse contexto nacional, principalmente a fim de:

[...] legitimar um modelo neoliberal de sociedade e de acirrar as desigualdades, realçando a negação da identidade negra, rompendo com as discussões em uma perspectiva do reconhecimento das diferenças e com as políticas públicas de reparação como a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que trata de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’ (Santos; Vieira; Silva, 2022, p. 87).

Assim, juntamente como as mudanças em direção a uma conjuntura política e ideológica de pauta conservadora no país, a própria BNCC e a sua aplicação estão sendo vistas pelos especialistas como um retrocesso no que se refere às pequenas conquistas das últimas décadas no campo da educação e, principalmente, das relações étnico-raciais, podendo-se, até mesmo, salientar “[...] um retorno de concepções curriculares afinadas à lógica e visão de negação da identidade negra” (Santos; Vieira; Silva, 2022, p. 87).

Diante de todas essas delicadas questões, acredita-se que a instrumentalização da epistemologia decolonial assume grande valia, não só para aplicar melhor, pedagogicamente, um projeto de educação antirracista e pluricultural, mas para responder à demanda do atual momento, principalmente para resistir e não se perder a essência social e política das questões ligadas às normativas acerca da pluralidade e relações étnico-raciais aplicadas ao ensino de História. Tal possibilidade se abre, pois a decolonialidade pode ser vista não somente a partir de sua instrumentalização teórica, mas, ainda, por seu perfil prático como “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Mignolo, 2000, p. 249). “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de

vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial” (Mignolo, 2000, p. 31).

Dessa forma, pode-se afirmar que o movimento e a genealogia do pensamento decolonial é amplo, não se confundindo com uma abordagem restrita às questões meramente epistemológicas e individualizadas, mas, sim, servindo como instrumento de resistência e luta a movimentos sociais, especificamente afros e indígenas. O sociólogo peruano Aníbal Quijano afirma que esse olhar auxilia em tal prática, pois rompe com “[...] a tendência simplória de assumir que as formas de pensar da Europa Ocidental são universais” (Quijano, 2000, p. 544), valorizando e reconhecendo a importância do reestabelecimento da cultura, tradições e valores dos grupos oprimidos.

Nessa perspectiva, é importante salientar que essa sugestão decolonial no ensino de História não se resume à repetição de um modelo metodológico a ser aplicado, mas à definição de uma leitura crítica de uma história única, abarcada por narrativas coloniais eurocentristas, identificando as origens de diferentes abordagens e ângulos e trabalhando com inúmeras variáveis com vistas a estabelecer relações e questionar hipóteses acerca de leituras pedagógicas conservadoras. Essa postura é, cada vez mais, urgente, pois persiste no ensino de História (agora mais do que nunca) a insistência da repetição de uma determinada estrutura, sem que se levem em conta as especificidades históricas, o que “[...] pode negar a razão do próprio conhecimento histórico. Nesse sentido, identificar é um trabalho importante a ser desenvolvido pelo aluno” (Theodoro, 2018, p. 52).

Assim, propõe-se que as atividades pedagógicas, inclusive de formação de professores, utilizem a interdisciplinaridade e a leitura decolonial para direcionar as suas respectivas práticas, quando se busca criar a autonomia na construção do conhecimento (ensinar a aprender), amparado pelo senso crítico e pela emancipação do pensamento histórico mais plural e democrático, situações que proporcionam uma educação e, também, uma ação mais libertadora, crítica e autônoma.

Somente, assim, faz-se possível estabelecer a ligação de uma dinâmica do ensino de História com as mudanças de seu tempo, ou o que podemos, vulgarmente, chamar da atual “sociedade do conhecimento”, que tem como a sua principal característica uma grande quantidade de informação e mudanças rápidas, o que, automaticamente, obriga que a prática pedagógica de ensino de História seja, constantemente, reformulada.

Nas últimas décadas, tais mudanças tentam acompanhar as transformações advindas do desenvolvimento científico-tecnológico, momento a partir do qual a disciplina tornou-se, ainda mais, relevante, pois, por meio de seus métodos e do ofício do historiador, o ensino de História apresentou-se como um instrumento valioso que pode distinguir informação de conhecimento. No entanto, os métodos de ensino que pareciam, até então, ter-se desenvolvido em direção à construção da autonomia intelectual do conhecimento tiveram, igualmente, nos últimos anos, uma preocupante regressão. Trata-se de uma nova virada instrucional (Hamilton, 2001) com sérios comprometimentos para o conhecimento escolar em plena “era da informação”, pautados em métodos padronizados, vinculados a materiais didáticos monopolizados por grandes empresas internacionais. O retorno do método instrucional tem como objetivo transformar o professor em instrutor e o aluno em um mero aprendiz de conhecimentos técnicos suficientes para se encaixar no capitalismo monopolista internacional (Bittencourt, 2019, p. 167).

Como fica o ensino de História diante de tal mudança? As críticas ao BNCC foram profundas também nesse sentido, quando se incluíram, em sua proposta, as mudanças empreendidas no Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746/16, que estabeleceu o currículo dentro de quatro macro áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais), das quais as únicas disciplinas obrigatórias são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Portanto, o bloco História, Geografia, Filosofia, Sociologia nasceu eletivo, isto é, o aluno vai escolher cursar, ou não, a área de Ciências Humanas e Sociais. Um grande golpe em tal ramo do conhecimento e, em contrapelo, na disciplina histórica no currículo escolar brasileiro.

Ademais, tal apagamento escancara o descaso das políticas públicas na área da educação e no que se refere ao ensino de História. O menosprezo à disciplina pode ser explicado por inúmeras variáveis, como exemplo, a guinada ideológica à extrema direita da política oficial de Estado e o crescimento de adeptos de tais posicionamentos políticos, embasado numa mentalidade conservadora e anticientífica nacional. Por outro lado, podemos afirmar que, há muito, constata-se uma grande dificuldade na formação de professores de História quando o quesito é a adaptação à fluidez do “mundo líquido”, como defende Zygmund Bauman (2001), ou à “era das incertezas”, como é definido o atual momento, por pensadores da educação como Edgar Morin (2000)<sup>8</sup>.

Nesse sentido, de forma abrupta, temos que evoluir em compasso com o crescimento do uso cotidiano de diversas formas de infovias, como a internet e redes sociais, situação que se reflete, ainda, na educação, estabelecendo esforços no desenvolvimento de novos caminhos para se adequar a tais mudanças. Desde o final do século XX, a chamada “era da informação” está exigindo que os espaços educacionais reflitam e reelaborem saberes acerca do seu papel e de seus agentes em relação à consolidação do conhecimento. A grande questão, nesse sentido, é que tais “lugares do conhecimento” extrapolaram os “muros da escola” e, assim, outros espaços, principalmente mediáticos, apresentam-se, de forma, cada vez mais, atrativa, como interlocutores válidos para a prática de difusão e construção dos saberes.

Esse novo paradigma não seria um problema se os docentes estivessem plenamente preparados não só para lidarem com tal “disputa”, mas, também, para se apropriarem e utilizarem os pontos positivos de tais mudanças em favor do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, inclusive em espaços de educação não formais e não, necessariamente, virtuais, como os chamados “Lugares de Memória”, conceituados por Pierre Nora (1993, p. 13) como, efetivamente, “material, simbólico e funcional”.

---

<sup>8</sup> No capítulo V – “Enfrentar as incertezas” do livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin aborda como a questão da incerteza está sendo e/ou poderia ser pauta no currículo escolar.

Tais mudanças adaptativas são necessárias para o processo de ensino-aprendizagem com fins de tornar inteligível a produção crítica do conhecimento histórico e de como esse procedimento pode vir a influenciar na vida cotidiana, enxergando que a disciplina é construída em várias instâncias, para além da academia e ou das escolas, ou seja, em espaços da educação não formal, como, museus, arquivos, mas, também, em ambientes produtores de informação que fazem parte do dia a dia da vida cotidiana, como jornais, filmes, redes sociais, entre outros, valorizando a leitura crítica das diversas culturas, comportamentos, linguagens, processos históricos e padrões culturais<sup>9</sup>. Tal posicionamento a respeito do ensino de História está de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003, o qual adverte que a formação dos alunos deve ser um: “permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas”.

Esse diálogo interdisciplinar, possibilitado pela educação patrimonial e a educação não formal, ajuda o ensino de História a ser visto não como mera prática didática, mas como um campo inserido na própria “[...] teoria da história, voltada para os estudos históricos que a investiga como disciplina que deve ser ensinada” (Rusen, 2006, p. 9). Tal postura apoia-se na proposta alemã *Didaktik des Geschichtsunterrichts*, que busca enxergar a didática histórica atrelada aos “[...] assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica” (Rusen, 2006, p. 12).

Esse novo paradigma levou o ensino de História a se expandir e a instrumentalizar o uso teórico do conhecimento histórico em seu contexto cotidiano, prático, político, social e cultural. Isso inclui examinar o papel da história “[...] na opinião pública e suas representações nos meios de comunicação

---

<sup>9</sup> Tal constatação ganhou força com a Lei nº 14038/2020, que regulamentou a profissão de historiador, a partir da qual, entre as funções, compete “[...] o magistério da disciplina de história nas escolas de ensino fundamental e médio, desde que cumprida a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([Lei 9.394, de 1996](#)) quanto à obrigatoriedade da licenciatura. O profissional poderá ainda planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de pesquisa histórica; assessorar, organizar, implantar e dirigir serviços de documentação e informação histórica; e elaborar pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos” (Brasil, 2020).



de massa”, considerando as possibilidades e limites das representações históricas visuais em vários espaços e campos “[...] onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar” (Rusen, 2006, p. 12)<sup>10</sup>.

Dessa forma, assume-se a proposta de que o ensino de História deve funcionar de maneira crítica, considerando o contexto do momento atual, caracterizado por rapidez e superficialidade na disseminação do conhecimento nas plataformas digitais. É nesse espaço que, como analisamos, vivenciamos, em âmbito nacional, o reflexo do retrocesso das instituições e dos valores democráticos, além de uma conjuntura mais ampla que se apresenta como terreno fértil para revisionismos e negacionismos históricos, iniciativas oportunistas, que têm influenciado parte significativa das discussões públicas (Jesus; Gandra, 2020). e no sentido de serem combatidos esses preocupantes sinais de época, deve-se apostar no ensino da História a partir do olhar decolonial, ou seja, como um procedimento que permite o debate público e as metodologias ativas por meio da educação que não se restringe a formalidade da sala de aula (Cernin, 2020; Gudonis e Jones, 2021). Nesse sentido, parâmetros metodológicos consolidados (mas não, necessariamente, originais) na modernidade, como o recurso à crítica documental, discussões científicas da área e a consideração do papel das ideologias na construção narrativa histórica, podem servir como prática capaz de desvelar motivações a fim de criticá-la como forma acabada (Riley, 2020). O reconhecimento dessa *construção* de passado, cujos usos advêm das diversas apropriações feitas no presente, indica modos de experiência do tempo associados a uma definição da cultura contemporânea e de sua relação com a história problema.

No rastro da pós-verdade, a destituição do reconhecimento de uma realidade em si, dissociada das formas narrativas e de relações com valores, não é mais movida por um critério epistemológico, mas articulada pela leitura do

---

<sup>10</sup> Essa redefinição foi apenas uma parte de uma grande virada paradigmática que teve lugar na Alemanha a partir dos anos 1960-70, que levou a didática do ensino de história de uma disciplina pragmática e externa aos estudos da área para uma perspectiva reflexiva sobre a sociedade e o conhecimento histórico, desempenhando um papel analítico sobre a própria ciência da história, agindo como um recurso de autoconsciência desse campo (Rusen, 2006, p. 9).

contexto e do documento histórico, conduzida pela disputa ideológica sobre a memória e o passado. Contra tal processo, a leitura decolonial é pródiga, pois questiona verdades absolutas e imposição de um sujeito histórico único.

Exemplo claro, nesse sentido, é a leitura crítica decolonial dos chamados “lugares de memória”, conceito que pode ser apropriado como parte de uma narrativa colonial e eurocentrada e que, por isso, roga, na maior parte das vezes, a necessidade de restituições – de modo que, em nome do dever ético do presente (Rivet, 2020), muitas vezes, desfaz-se a própria legitimidade com que museus e centros de memória organizaram as suas coleções, ou seja, impondo narrativas e modos de aprendizado do passado, a partir do uso e guarda de artefatos, oriundos de pilhagens coloniais.

A leitura decolonial escancara tal manipulação inescrupulosa do passado, ao evidenciar a estratégia de sedução de uma narrativa histórica calcada na representação de poder que sobrepõe a cultura moderna colonizadora à “arcaica e selvagem” do colonizado. Tal posicionamento refletiu-se no movimento *Black Lives Matter*, quando multidões derrubaram ou buscaram reavaliar com uma leitura crítica, monumentos ligados à personagens das histórias nacionais envolvidos ao escravismo moderno ou às iniciativas da supremacia racial, sobretudo no Reino Unido e nos Estados Unidos. Na visão de Brice (2008), tais “lugares de memória” são símbolos de concordância e de divergência, de modo que a questão, hoje, nesse caso, parece ter-se deslocado, muito mais, para o segundo fator, provocando o surgimento de uma nova consciência histórica. O tom dado foi de crítica às narrativas históricas tradicionais e cânones da forja artificial das identidades nacionais, que, com isso, passaram a ser, devidamente, vistos de forma crítica e desnaturalizada.

Por outro lado, os próprios teóricos da decolonialidade concordam que a questão não avança se tais discussões epistemológicas ficarem no campo das conjecturas, sem se tornarem práticas, pois só assim conseguem contrapor-se às explicações e aos valores pautados em teorias ocidentais dominantes e pregadas como as únicas possíveis. Nas palavras de Quijano, a decolonialidade se resume na busca pela “[...] libertação social de todo poder organizado que tem

como padrão a desigualdade, a discriminação, a exploração e a dominação” (Quijano, 2007, p. 178).

Devido a essas argumentações, a proposta, aqui, defendida é a de apresentar o ensino de História como uma pedagogia do estudo das diferenças, o que, a bem da verdade, abre margem para muitos “questionamentos”, os quais temos a obrigação de responder. Por outro lado, há, ainda, uma dificuldade em se lidar com tal prática, por isso, a crítica da colonialidade e as teorias decoloniais vêm ganhando simpatias e ira nos diversos campos do saber – o que, para Walter Mignolo (2000), deixa ainda mais clara a indissociabilidade entre o discurso da modernidade ocidental e a matriz colonial de poder (constituindo um imaginário da colonialidade), que reproduz, atualmente, os traumas da dominação colonial via dependência econômica, hierarquização sociocultural (gostos, língua, etc.), e racismos, envolvendo biomas e povos originários.

Assim, a construção dessa consciência epistemológica decolonial implicaria a abertura do ensino de História à crítica da narrativa eurocêntrica e à subalternização das histórias coloniais, tendo como efeito didático, também, o questionamento de um ensino ligado às histórias nacionais e à sua suposta originalidade. Essa situação, segundo a historiadora Circe Bittencourt, não referenda a proposta de “negar a importância e o legado da Europa para a nossa história, trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas” (Bittencourt, 2008, p. 159).

Na verdade, o modo de “[...] pensar a partir da diferença colonial implica pensar de outro lugar, imaginar outra linguagem, argumentar a partir de outra lógica” (Mignolo, 2000, p. 313). Tal proposta, por meio da educação patrimonial, confere força à ideia do reconhecimento da pluralização dos espaços de educação. No entanto, essa relação entre patrimônio, ambiente e cotidiano escolar não é algo tão simples, e a questão não se resolve facilmente, já que há uma grande dificuldade em enxergar a própria escola e o seu entorno para além de seu conceito tradicional, ou seja, aquele ligado à educação formal.

Assim, pluralizam-se sujeitos, mas não espaços da educação, que, também, deveriam ser ampliados e vistos como extensões da comunidade – por

isso, caracterizados como ambientes complementares e agregadores de práticas culturais, as quais podem e devem ser problematizadas pelos educadores, a fim de atenderem uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e social e, assim, automaticamente, de forma natural, dialogar com as questões da diversidade, pluralidade cultural e relações étnico-raciais, além de se caracterizarem como lugares de resistências à qualquer forma de discriminação, como o racismo estrutural, a misoginia, a homofobia e a exploração social.

Tal questão, aqui, merece um parêntese, pois, ainda nos anos 1990, o PCN, que trata da pluralidade cultural como tema transversal, foi um dos mais polêmicos, já que auxiliou a desmontar, de forma oficial, mitos como a da democracia racial, tema ainda muito arraigado no senso comum, do qual se nutre do racismo estrutural brasileiro. Da mesma forma, quase três décadas depois, discursos carentes de uma narrativa nacionalista brasileira enxergam a pluriculturalidade como um caminho para a desagregação de uma reconhecida ideia de identidade nacional brasileira, que, sempre, serviu aos que se beneficiam de uma construção discursiva calcada no caldeamento racial sem conflitos, ou, pelo contrário, que, em algum momento, conseguiu enxergar tal mestiçagem a partir de uma hierarquia racial, encabeçado pelo branco europeu.

Essa falta de tensão, que caracterizou até mesmo o PCN em questão, é algo totalmente despropositado, pois se há diversidade há conflito, e essas questões não podem ser apartadas da ideia do que é ser brasileiro. Entender o Brasil é compreender e não fazer “vistas grossas” a tais ambiguidades e à historicidade das diferenças, sejam étnicas ou econômicas.

Essas relações devem ser objeto de abordagem de um ensino de História comprometido com a diversidade e a pluralidade. No entanto, o maior ponto de desserviço da proposta, também presente no atual BNCC, reside no fato de apresentar a pluralidade cultural de forma “gourmetizada”, como patrimônio cultural brasileiro. Essa narrativa prejudica tanto a discussão que perpassa os bens culturais, como também a ideia de valorização da diversidade, um posto-chave do documento.

Ao se falar em uma ideia de um patrimônio étnico-cultural como fruto da miscigenação e, ainda, o que é pior, salientando isso como marca de “brasilidade” e traço da identidade nacional brasileira, a proposta regride, pelo menos, quarenta anos, pois reproduz a narrativa do decreto de criação do Sphan (atual Iphan) de 1937, que regulamentou a preservação de muitas Igrejas, mas também deixou de conservar muitas construções e práticas culturais de matriz africana ou indígena.

Contudo, entre as estratégias quase performáticas dos educadores brasileiros, que, em situações de extremas adversidades, fazem trabalhos notáveis, isso é apenas um entre tantos obstáculos que, ainda, podem render uma afinidade de discussões a respeito de como desconstruir tal proposta, a qual, de tão arraigada na mentalidade nacional, refletiu-se, até mesmo, nos documentos que, supostamente, pretendiam desmistificar tais posturas.

A confrontação de tais ideias com a prática pode ser uma saída palatável nesse caso, pois o extrato patrimonial dos espaços escolares carrega, em seu âmago, essa tensão advinda dos confrontos de propostas e particularidades étnicas próprias de uma sociedade plural – riqueza cultural, calcada na diferença, que possibilita uma didática de ensino de História arrojada, comprometida e transformadora, tornando esses espaços educacionais, nos quais docentes e discentes passam ou passaram boa parte de suas vidas, em espaços de efervescência, aprendizagem e sociabilidade cultural e pedagógica.

Mas, para tanto, é preciso, como foi discutido, rever conceitos como “ambiente escolar” e “lugares de memória” a partir do olhar decolonial. E isso acontece justamente, diluir, em suas definições, “zonas cinzentas”, a serem acessadas, se quisermos pensar um ensino de História voltado à historicidade e à pluralidade de suas práticas<sup>11</sup>. Por isso, cada vez mais, torna-se necessário

---

<sup>11</sup> O conceito de “zona cinzenta”, como o pensado aqui, foi cunhado por Primo Levi, na obra *Os Afogados e os Sobreviventes* de 1986, no qual o sobrevivente de Auschwitz dedica um capítulo sobre o estado de hibridismo da condição de prisioneiro/funcionário, e que ele conceitualiza como “zona cinzenta”, ou seja, para ele: “É uma zona cinzenta, com contornos mal definidos, que ao mesmo tempo que separa e une os campos dos senhores e dos escravos. Possui uma estrutura interna incrivelmente complicada e abriga em si o suficiente para confundir a necessidade de julgar” (Levi, 2004, p. 36). Anos mais tarde o conceito foi utilizado também pelo historiador Pierre Laborie que “[...] sugeriu que a maioria dos franceses vivenciou os anos da

pensar e identificar espaços educacionais como ambientes que, ultrapassando-se os territórios eminentemente escolares, espontaneamente, agregam e conservam, além de bens, conhecimentos, aprendizagens, práticas e experiências diversas. Isso nos permite atribuir a esses locais uma conotação que, também, vai além do conceito de “lugares de memória”, pois, diferentemente do que definiu Pierre Nora (1993, p. 13), formam-se, naturalmente, sem o objetivo original de serem espaços de conservação da memória, como afirma o historiador<sup>12</sup>. Por isso, entende-se ser mais coerente aproximar tais espaços heterogêneos, ou seja, a escola e o seu entorno, do conceito de “paisagem cultural”:

No que diz respeito às propostas institucionais para a proteção das paisagens culturais, é no interior da Unesco, em 1992, que a paisagem cultural é criada como uma categoria específica do patrimônio cultural. Alguns anos depois, em 1995, o Conselho da Europa também regulamentou a sua proteção, em território europeu, por meio da Recomendação R (95) 9 e, posteriormente, pela Convenção Europeia da Paisagem, em 2000. Já no Brasil, ela foi incorporada como nova categoria de patrimônio cultural pela Portaria no. 127 de 2009, do IPHAN, a mesma que instituiu um novo instrumento jurídico para sua proteção, denominado de *chancela*. Estas são três experiências que revelam alguns

---

ocupação e de Vichy de maneira ambivalente, entre apoio e rejeição, conforme as circunstâncias. É o que o autor definiu como um modo de pensar-duplo, capaz de abrigar escolhas opostas (Laborie, 1994 *apud* Rollemberg; Vainfas; 2017, p. 34). Para ele a maioria dos franceses vivia nesta zona cinzenta, território onde as convicções eram frágeis, ambíguas e incertas: “Os franceses, em sua maioria, não foram primeiramente vichistas depois resistentes, pétainistas, depois gaullistas, mas puderam ser, simultaneamente, durante um tempo mais ou menos longo, e de acordo com os casos, um pouco dos dois ao mesmo tempo (Laborie, 1994 *apud* Rollemberg; Vainfas; 2017, p. 34). Denise Rollemberg e Ronaldo Vainfas (2017, p. 3) utiliza o conceito para questionar a memória oficial da Resistência, construída a partir da libertação de Paris, com De Gaulle à frente. Memórias oficiais da Resistência francesa que acabou por se tornando modelo de resistência aos regimes ditatoriais, inclusive no Brasil no Regime Civil-Militar (1964-1985). No estudo a historiadora lança mão do conceito para historicizar tais memórias da Resistência fora da construída mística heroica, chegando a afirmar que na França ocupada, essa zona cinzenta, pode entender o momento como “[...] nem resistência total nem colaboracionismo absoluto”, mostrando a importância para História de um olhar crítico acerca da memória, independente, de sua influência ideológica.

<sup>12</sup> O termo “lugares de memória” foi concebido, originalmente, pelo historiador francês Pierre Nora. Tais lugares nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, sendo preciso criar arquivos e “manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. [...] são lugares, efetivamente, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, mas simultaneamente em graus diversos. Inclusive um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação lhe confere uma aura simbólica” (Nora, 1993, p. 13).



pontos de convergência em relação ao tema, mas também, diferenças significativas na forma de conceber a proteção<sup>13</sup>.

Assim, de acordo com a Recomendação (95):

[...] trabalhar com as paisagens culturais implica na ação integrada do planejamento territorial com as políticas ambientais e socioeconômicas. Busca conjugar a política de preservação ao processo dinâmico de desenvolvimento da cultura, das sociedades e suas cidades, o que implica, necessariamente, em não impedir as mudanças, mas direcioná-las a favor dos patrimônios e, portanto, trabalhar na perspectiva da sustentabilidade (Figueiredo; Forti, 2016, p. 3).

Pensar o ambiente escolar a partir da definição de paisagem cultural possibilita expandir a nossa margem de análise, pois o conceito “[...] traz a marca das diferentes temporalidades da relação dos grupos sociais com a natureza, aparecendo, assim, como produto de uma construção que é social e histórica e que se dá a partir de um suporte material, a natureza. (Nascimento; Scifoni, 2010, p. 32). A ideia, então, é olhar para o espaço escolar a partir do conceito de gestão do território, abordagem europeia na qual a paisagem cultural é abordada e preservada “[...] a partir de sua qualidade de documento, [*do qual*] o território inteiro deve ser considerado como um grande arquivo de história do homem, bem como da natureza”, ou seja, tal espaço é visto “[...] como um palimpsesto, isto é, um documento em perpétua transformação” (Ribeiro, 2007a, p. 53).

Assim, dinamiza-se a ideia de relação dos grupos sociais com o ambiente, ou seja, toma-se o espaço como produto de tais práticas. Nessa chave, as experiências e esses saberes-fazer e a sua relação com o contexto ambiental, arquitetônico e social, concorrem para se pensar o ensino de História como um instrumento de uma prática pedagógica voltada a valorizar a diversidade, a

---

<sup>13</sup> Nesse sentido, deve-se entender tal conceito de paisagem cultural a fim de “[...] superar um tratamento compartimentado entre o patrimônio natural e cultural, mas também entre o material e imaterial, entendendo-os como um conjunto único, um todo vivo e dinâmico [*que*] permite compreender as práticas culturais em estreita interdependência com as materialidades produzidas e com as formas e dinâmicas da natureza” (Cifoni, 2016, grifo nosso). Tal conceito reverbera estudos da geografia humana, Rafael Winter Ribeiro (2007b, p. 20 e 24) aponta que para os geógrafos da Geografia Humanista a paisagem passa a representar, “[...] mais do que simplesmente o visível, os remanescentes físicos da atividade humana sobre o solo. A paisagem é introjetada no sistema de valores humanos, definindo relacionamentos complexos entre as atitudes e a percepção sobre o meio”.

pluralidade cultural e a relevância dos sujeitos históricos ditos “comuns”, em busca do desenvolvimento democrático da comunidade que integra. Assim, concorda-se que, nessa leitura, o espaço passa a ser visto como “[...] matéria-prima a partir da qual as sociedades produzem a sua realidade imediata, através de acréscimos e transformações a essa base material” (Nascimento; Scifoni, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, o ensino de História, por meio da transdisciplinaridade, da decolonialidade e da educação patrimonial, deve servir para se pensar e se apropriar da comunidade na qual está inserido no momento de sua prática, bem como para se “descobrir” esse lugar não somente de conservação e preservação de bens e experiências culturais e naturais, mas, também, de resistência, luta e aprendizagem não formal, a partir de suas próprias particularidades, histórias, memórias, enfim, de experiências e modos de fazer específicos.

Nesse caso, o patrimônio cultural torna-se uma ponte, um elo entre o espaço escolar e a comunidade, auxiliando a enxergar a educação como uma prática que ultrapassa a sua função protocolar, podendo contribuir para o antirracismo e outras formas de resistência, como preservação e pluralização cultural, além de aprendizagens, evitando o esquecimento e abandono de costumes e práticas culturais compartilhadas, (res)significando e valorizando iniciativas que foram marginalizadas, juntamente com os seus sujeitos e com as experiências, as quais devem ser desveladas para cumprir o papel democrático da educação e contribuir, assim, decisivamente, para a igualdade social, cultural, de gênero e para construção da cidadania.

### **Considerações finais**

De acordo com que foi discutido, a educação patrimonial, a transdisciplinaridade e abordagem decolonial configuram-se como estratégias viáveis para que o ensino de História seja um instrumento que viabilize uma educação pautada pela pluralidade, diversidade e valoração das questões étnico-

raciais, pois auxiliam na didática de reconhecimento das diversas culturas e sujeitos históricos, que têm, em suas experiências, um grande potencial para a colaboração com um rico ambiente escolar pluricultural, inclusivo e democrático. Entretanto, observamos, ainda, que essa conjunção pode resultar em respostas satisfatórias, se adotarmos algumas práticas e iniciativas específicas.

Primeiramente, faz-se fundamental perceber o ambiente escolar como uma paisagem cultural. Porém, para isso, deve haver uma negociação flexível entre a escola e a sociedade, visando despertar o interesse da comunidade em preservar as suas experiências e os vestígios de memória coletiva, os quais são característicos daquele espaço. Ademais, no contexto da sociedade em que a escola está inserida, esse compartilhamento pode atuar como um fator de coesão social, uma vez que atrai membros da comunidade para os ambientes escolares, justamente em razão da identificação com tais experiências coletivas. Portanto, essa ampla “comunidade escolar” exibe uma característica, aparentemente, contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se apresenta como um local de atividades dinâmicas, como a educação e o aprendizado, pode ser percebida como um local de preservação da história e das memórias sociais locais.

A segunda condição é que tais funções, aparentemente, ambíguas devem ser trabalhadas juntas, pois dispõem de potencialidade, além de unirem a sociedade, resistirem e se contraporem às posturas racistas, intolerantes e antidemocráticas em voga nos tempos atuais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva de seus sujeitos, bem como ajudando, ainda, na criação da cidadania de uma comunidade ou de um grupo social. No entanto, acredita-se que tal situação é facilitada se pensada de forma crítica, ou seja, a partir dessa epistemologia decolonial e transdisciplinar do ensino de História, que instrumentalize o patrimônio cultural para tal fim. Isso quer dizer que essas iniciativas podem ser incentivadas, amparadas e difundidas pela escola, tanto a partir da valorização de seu bem edificado e de seu entorno, bem como, igualmente, pelo estímulo e pela valorização de diversas práticas, experiências e costumes compartilhadas dentro dessa comunidade.

A esse respeito, cabe frisar ser muito mais fácil a comunidade preservar, cuidar e frequentar um espaço que tenha uma relação mais íntima de pertencimento. Por isso, ao normatizar tal aproximação, também se facilita a preservação não somente do bem, mas, também, de seus sujeitos com as suas particularidades, modos de viver e sentir.

A partir dos meados dos anos 1990, tal operação foi facilitada, e alguns fatores auxiliaram tal mudança. O primeiro deles foi a amplitude alcançada pelo conceito de Patrimônio Cultural na Constituição de 1988, que fez com que a ideia ganhasse maior contorno e conformasse evidências materiais e manifestações culturais mais amplas<sup>14</sup>. Tal flexibilidade tornou o conceito mais palatável para ser adaptado à sala de aula e à realidade dos alunos. Além disso, soma-se, ainda, o fato de a Carta Magna, também, descentralizar da federação o dever e a responsabilidade de proteção e reconhecimento dos bens culturais, que, a partir daquele momento, deveriam contar com o apoio dos estados, municípios e da comunidade. Assim, o bem cultural de identificação de um grupo deveria ser preservado, por parte da sociedade civil no qual estava inserido, o que diminuiu a distância do que é patrimônio e sua comunidade (Brasil, 1988). Nesse mesmo pressuposto, o conceito de patrimônio preservado deixou de ser restrito às grandes cidades, às cidades ditas “históricas”, ou a monumentos e bens arquitetônico edificados, podendo, a partir de então, estar ao lado das casas das pessoas comuns ou no seu entorno, bem como fazer parte de suas práticas diárias e cotidianas, descrições que caberiam muito bem na definição de paisagem cultural de um espaço educativo exemplar.

Outra questão relevante foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais e a legislação referente às questões étnico-raciais no final dos anos 1990 e no começo dos anos 2000, iniciativas que, respectivamente, contribuíram para maiores aceitação e reconhecimento de

---

<sup>14</sup> “[...] constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988, art. 216). Com isso, o conceito de patrimônio espalhou-se para as demais evidências materiais e para manifestações culturais.

propostas de educação não formal e para o uso de temas como pluriculturalidade e diversidade étnico-racial e social no ensino de História. Tais propostas tiveram, ainda, papel central em abrir caminhos para a utilização de leituras epistemológicas, como a decolonialidade e a transdisciplinaridade aplicadas à prática de ensino, valorizando o uso do Patrimônio Cultural, como fonte e recurso didático na sala de aula, e a história local, uma das gratas surpresas, na época, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História.

No entanto, vinte e cinco anos depois do surgimento dos PCNs, temas como pluralidade, diversidade e estudos de história local começaram a ser revistos como ponto de partida da aprendizagem histórica, uma vez que comportavam potencialidade para funcionar “[...] como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte” (Brasil, 1998, p. 9). Essa revisão aconteceu em meio à uma crise política e social que abalou as frágeis estruturas democráticas no país, refletindo-se, diretamente, na interpretação enviesada das BNCC, inclusive, contribuindo para um propositado desprestígio da disciplina histórica e retomada de leituras ultrapassadas e conservadoras (mas não esquecidas) acerca das questões étnico-raciais que refletem o interesse oficial de Estado. Tudo isso transcorreu apoiado em um projeto neoliberal com viés técnico e economicista, o qual buscou transformar a educação em produto a ser negociada como moeda de troca política e institucional, com vistas à sua ampla privatização.

Tal realidade atual enfraquece o verdadeiro objetivo da educação e, especificamente, do ensino de História, que, como já vimos, está comprometida com a construção da democracia, da cidadania e, no que se refere às questões étnico-raciais, com uma leitura antirracista e decolonial do passado e do presente.

Nesse rápido balanço, faz-se possível afirmar que a educação brasileira e o ensino de História desenvolveram-se, juntamente, com a democracia no Brasil, que, hoje, sofrem com os seus inúmeros reveses. No primeiro momento de estagnação e abalo democrático diante de políticas de

exceção dos últimos anos, tais instrumentos mostraram-se frágeis diante dos interesses políticos e privados extremados. Por isso, acredita-se que reflexões a respeito do ensino de História devem ser retomadas com seriedade para o atual entendimento e a manutenção do ambiente escolar como um espaço democrático, dinâmico e diverso, que vai muito além da escola e compreende uma paisagem cultural específica. Nesse caso, em relação à História local, é importante salientar, ainda, o seu potencial no sentido de funcionar como um instrumento de desenvolvimento social, amparado na construção da cidadania e do sujeito histórico como um cidadão consciente de sua capacidade de mudança no espaço onde vive.

Tais iniciativas são substanciais na consolidação de uma educação mais justa e voltada para a igualdade social e diversidade cultural e étnico-racial, temas que tiveram pequenas conquistas nas últimas décadas, mas que, ainda, figuram como presunções utópicas longe do ideal. Para tanto, devem ser, primeiramente, retomadas para depois desenvolverem dispositivos de preservação frente à fragilidade da atual democracia brasileira. Somente, dessa forma, podem, efetivamente, auxiliar no fortalecimento da cidadania e dos Direitos Humanos em busca da recuperação de um país mais plural e menos desigual.

## Referências

ANPED. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). *ANPED*, 2017. Disponível em: [https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf). Acesso em: 28 maio 2021.

ANPUH. Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE: reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC. *ANPUH*, 2017. Disponível em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>. Acesso em: 28 maio 2021.

BAUMANN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIONDO, Fernanda Gabriela. *Desafios da educação no campo do patrimônio cultural: casas do patrimônio e redes de ações educativas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Iphan, Rio de Janeiro, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 162-167.

BLOCH, Marc. *L'histoire, la guerre, la résistance*. Paris: Gallimard, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

Disponível em:

[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004a.

Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal: Secretaria de Altos Estudos, Pesquisa e Gestão da informação, 2022. E-book. Disponível em:

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. *Instrução Normativa nº 001/2009, IPHAN, 2 de março de 2009*. Dispõe sobre as condições de autorização de uso do Inventário Nacional de Referências Culturais-INRC. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/685/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. *Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000. p. 14

Disponível em:

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual\\_do\\_INRC.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf). Acesso em: 3 nov. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*: 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998b.

BRASIL. Portaria IPHAN nº 137, de 28 de abril de 2016. Disponível: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21512179/do1-2016-04-29-portaria-n-137-de-28-de-abril-de-2016-21512121](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21512179/do1-2016-04-29-portaria-n-137-de-28-de-abril-de-2016-21512121). Acesso em 3 nov.2022.

BRASIL. Lei n. 14.038, de 17 de agosto de 2020. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.038-de-17-de-agosto-de-2020-272747785>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 out. 2023

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em 19 jul.2025.

BRICE, Catherine. Monuments: pacificateurs ou agitateurs de mémoire. In: BLANCHARD, Pascal. *Les guerres de mémoires*. Paris: La Découverte, 2008. p.199-209

CERNIN, David. Historical methodology and critical thinking as synergised concepts. *Disputatio*, Praga, v. 9, n. 13, p. 1-34, 2020.

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Patrimônio: Revista Eletrônica do IPHAN*, n. 3, p. 1-7, jan./fev. 2006. Dossiê: Educação Patrimonial

CIFONI, Simone. Paisagem cultural (verbete). In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (org.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro; Brasília, DF: IPHAN, DAF, Copedoc, 2016.

Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/82/paisagem-cultural>. Acesso em 07 out.2022.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMARCHI, J. L. O que é, afinal, a educação patrimonial? uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. *Revista CPC*, v. 13, n. 25, p. 140-162, 2018.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FIGUEIREDO, Vanessa G. B; FORTI, Marina. Palimpsestos na paisagem cultural do triângulo histórico Sé: percepção, cognição e vivência a partir da proposta de eco museu. paisagem cultural, patrimônio e projeto. In: COLÓQUIO IBERO- AMERICANO, 4., 2016, Belo Horizonte. *Anais [...]*, Belo Horizonte, 2016. p. 3-10

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim *et al.* *Educação patrimonial: inventários participativos*. Brasília, DF: Iphan, 2016.

FONSECA, Sérgio; NÓBREGA, Carlos Gustavo. *Ensinar história: currículo, práticas e sujeitos históricos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESEU, Basarad. *Carta da transdisciplinaridade*. Portugal, nov. 1994. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-21052012-093302/publico/ANEXO\\_A\\_Carta\\_Transdisciplinaridade.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-21052012-093302/publico/ANEXO_A_Carta_Transdisciplinaridade.pdf) Acesso em 12 out.2022.

GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade segundo os PCNs. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, set./dez. 2008

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. 2012.

GUDONIS, Marius; JONES, Benjamin. *History in a post-truth world: theory and praxis*. Londres: Routledge, 2021.

HAMILTON, David. *A virada instrucional (construção de um argumento) e Da dialética à didática*. São Paulo: PUC-SP, 2001. (Textos de trabalho para seminários apresentados em março de 2001).

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. *Roteiro*, v. 45, p. 1-32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23216. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>. Acesso em: 19 jul. 2025.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de; GANDRA, Edgar Avila. O negacionismo renovado e o ofício do Historiador. *Estudos Ibero-Americanos*, [s. l.], v. 46, n. 3, p. e38411, 2020. DOI: 10.15448/1980-864X.2020.3.38411. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/38411>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MAIA, Mauricio. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. *Revista AGU*, v. 12, n. 37, 2013. Disponível em: <https://revistaagu.agu.gov.br/index.php/AGU/article/view/42>. Acesso em: 11 out. 2022.

MIGNOLO, Walter. *Local histories, global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NASCIMENTO, Flávia B.; SCIFONI, Simone. A paisagem cultural como novo paradigma para a proteção do patrimônio cultural: a experiência do Vale do Ribeira-SP. *Revista CPC*, São Paulo, n. 10, p. 29-48, maio/out. 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 10, p. 7-28, 1993.

PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. *Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

QUEROL, Sancho Lorena - Para uma gramática museológica do (re)conhecimento: ideias e conceitos em torno do inventário participado. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 25, p. 165-188, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

RAMALLO, Francisco. Narrativas descoloniales, (re)escrituras de la historia y enseñanzas otras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. 14, p. 1-17, 2017.

RIBEIRO, R. W. *Paisagem cultural e patrimônio*. Brasília, DF: IPHAN, 2007a.

RIBEIRO, Rafael Winter. *Paisagem cultural e patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN: COPEDOC, 2007b.

RILEY, Charlotte Lydia. Don't worry about "rewriting history": it's literally what we historians do. *The Guardian*, Londres, 10 jun. 2020.

RIVET, Michèle. From decolonization to indigenization: the road to equity. *ICOM Canada*, Montreal, 12 jan. 2020.

ROLLEMBERG, Denise; VAINFAS, Ronaldo. Historiadores franceses na zona cinzenta: lembranças da guerra. *Revista de História*, n. 176, a07716, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.121976>. Acesso: 13 out. 2022.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./ dez. 2006.

SANTOS, J. B. dos; VIEIRA, E. P.; SILVA, T. R. As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. *Debates em Educação*, v. 14, n. esp., p. 86-108, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp86-108. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 3, 14 mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 49-56.