



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores

Pablo Andrade Afonso

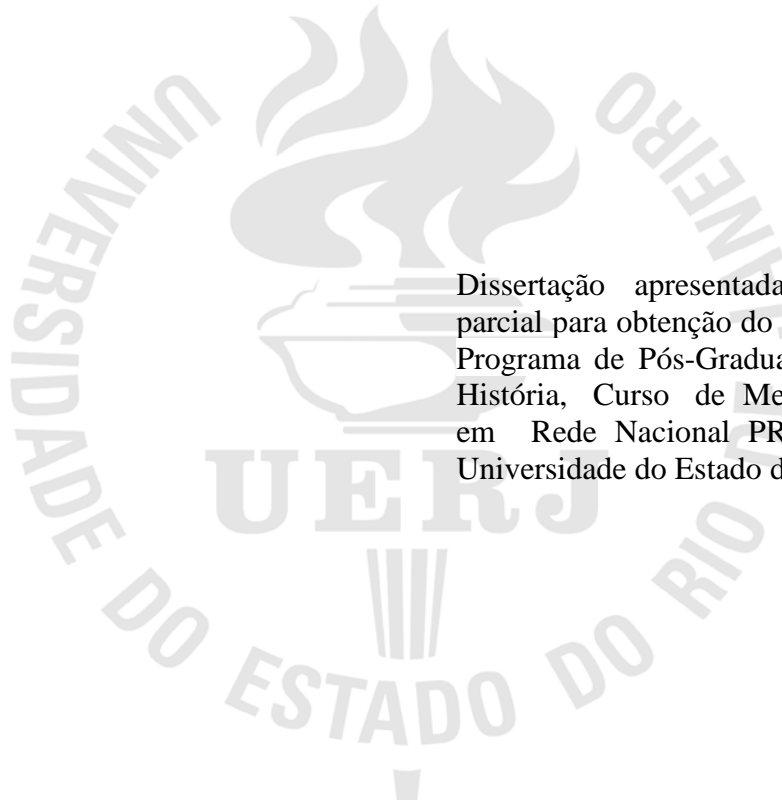
**As margens no centro: podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-  
Hegemônicas**

São Gonçalo

2022

Pablo Andrade Afonso

**As margens no centro: podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Henrique de Barros Amoroso

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

B257 Afonso, Pablo Andrade.  
As margens no centro: podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-  
Hegemônicas / Pablo Andrade Afonso. – 2022.  
116f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Henrique de Barros Amoroso.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)  
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de  
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Relações étnico-raciais – Teses. 3.  
Periferias – Teses. I. Amoroso, Mauro Henrique de Barros. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Pablo Andrade Afonso

**As margens no centro: podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Mauro Henrique de Barros Amoroso (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Maria Marques Araújo  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Mario Sergio Ignácio Brum  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

---

Prof. Dr. Christiano Britto Monteiro dos Santos  
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2022

## AGRADECIMENTOS

O período de realização do mestrado me trouxe muitos aprendizados. Desde as disciplinas cursadas no primeiro ano, passando pelas reuniões de orientação, entrevistas realizadas com os personagens do podcast, implementação do projeto em sala de aula até as extensas horas de escrita da dissertação. Foi uma jornada incrível, mas também cansativa, com percalços, surpresas e superação das adversidades. Assim como a graduação, o mestrado me transformou pessoalmente e profissionalmente, trazendo novas lentes para a minha maneira de enxergar o mundo que vivemos e a profissão que exerço. Sem dúvidas, o ensino de história me torna um melhor profissional e serhumano. O convívio com professores de história do ensino básico nas disciplinas cursadas e com professores universitários voltados para o ensino de história foi enriquecedor dessa caminhada, por isso, meu primeiro agradecimento vai ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), seus professores, alunos, a banca de defesa dessa dissertação e em especial ao professor Mauro Amoroso, meu orientador nesse percurso.

Mas a base, o alicerce, o que me sustenta está para além dessas pessoas que conheci a partir do ProfHistória. Foram imprescindíveis nesse processo a minha esposa Mariana, companheira incansável na jornada da educação e da vida, meus pais Sergio e Jane e minha irmã Tatiane, família que amo e que me dá forças para seguir em busca dos meus sonhos. Obrigado, sem vocês tudo seria mais difícil. Agradeço também aos entrevistados do podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, o protagonismo desse projeto é de vocês e a transformação da nossa sociedade passa pelas ideias que vocês defendem e pelas lutas que vocês travam. Agradeço aos meus alunos, que também protagonizaram parte desse processo ao embarcar na ideia desse projeto e ao realizar trabalhos tão incríveis. Agradeço também aos professores parceiros das instituições de ensino que leciono, que incentivaram o projeto desde o seu início, acompanharam seu amadurecimento e vibraram com cada conquista. Agradeço aos amigos que sempre mandaram palavras de incentivo e que ouviram sobre o projeto com paciência e interesse. Por fim, não poderia deixar de agradecer a Deus, aos espíritos amigos e a toda vibração de boas energias que chegaram até mim.

Gratidão!

Ler criticamente o mundo é um fazer político-pedagógico; é inseparável do pedagógico-político, quer dizer, da ação política que envolve a organização de grupos e classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.

*Paulo Freire*

## RESUMO

AFONSO, Pablo Andrade. *As margens no centro: podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Este é um trabalho dedicado ao ensino de história, às trajetórias periféricas e às memórias contra-hegemônicas de indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados, como negros, mulheres, homossexuais e indígenas. Com a utilização de ferramentas como a memória, a história oral, a biografia, o pensamento decolonial e os estudos sobre periferias urbanas, utilizando-as para pensar o ensino de história, este projeto elaborou um podcast que ouviu narrativas de sete indivíduos pertencentes aos grupos sociais mencionados acima. Um primeiro objetivo foi difundir essas histórias nas mídias sociais através das plataformas de áudio e um segundo objetivo foi levar essas vozes para a sala de aula através da aplicação de um projeto que trabalhou com estudantes do ensino básico essas trajetórias de vida entrevistadas no podcast. Sendo assim, acreditamos que o leitor e/ou ouvinte do podcast poderá refletir acerca das trajetórias de vidas periféricas e dos pensamentos contra-hegemônicos suscitados pelos diálogos estabelecidos ao longo das entrevistas e presentes neste texto. Contribuir para colocar as margens no centro, esse é o principal objetivo deste projeto, valorizando as periferias e os pensamentos que de lá ecoam, em toda sua potência e significado, mostrando que esses indivíduos não só resistem, mas reexistem e ressignificam existências e espaços. Além de levar para as escolas suas histórias, uma história outra, para contrapor a história moderna/colonial eurocentrada. Por fim, buscamos contribuir para a reflexão sobre um ensino de história que trate com a dimensão de protagonistas esses grupos e indivíduos que durante séculos foram invisibilizados e marginalizados pela sociedade e pela história. Dessa forma, esta dissertação é um convite à reflexão sobre a potência de um ensino de história com o protagonismo das classes populares periféricas e do pensamento contra-hegemônico progressista para que possamos cada vez mais levar as margens para o centro do debate político-pedagógico.

Palavras-chave: Ensino de História. Produção e difusão de narrativas históricas. Cultura visual, mídias e linguagens. Relações étnico-raciais. Trajetórias periféricas. Memórias contra-hegemônicas.

## ABSTRACT

AFONSO, Pablo Andrade. *The margins at the center: Peripheral Trajectories, Counter-Hegemonic Memories* podcast. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This is a work dedicated to the teaching of History, to the peripheral trajectories and to the counter-hegemonic memories of individuals belonging to social groups historically marginalized and made invisible such as, black people, women, the LGBTQ+ community and indigenous people. Utilizing tools such as memory, oral history, biography, decolonial thinking and the studies about urban peripheries to think about the teaching of History, this project elaborated a podcast that heard the narrative of seven individuals belonging to the social groups mentioned. In the way, we believe that reader and/or listener of the podcast will be able to reflect about the trajectories of peripheral lives and the counter-hegemonic thoughts evoked by the dialogue established throughout the interviews present in this text. Contributing to place the margins at the center is the main objective of this project, valuing the peripheries and the thoughts that echo from there, in all its power and meaning, showing that these individuals not only resist, but reexist and resignify existences and spaces, taking to schools their stories, a different history, that oppose the modern/colonial euro centered history. At last, we seek to contribute to the reflection about a study of history that deals with the dimension of protagonists these groups and individuals that for centuries were made invisible and marginalized by society and history. In this way, this dissertation is an invitation to the reflection about the power of a History teaching with protagonism of the popular peripheral classes and the counter-hegemonic progressist thinking, so that we can increasingly lead the margins to the center of the politic-pedagogical debate.

Keywords: Teaching of History. Production and diffusion of historical narratives. Visual culture, media and languages. Ethnic-racial relations. Peripheral Trajectories. Counter-hegemonic memories.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Modelo de questionário aplicado .....	59
Figura 2 –	Instruções gerais para a entrevista (1) .....	64
Figura 3 –	Instruções gerais para a entrevista (2) .....	64
Figura 4 –	Descrição resumida do projeto (1) .....	87
Figura 5 –	Descrição resumida do projeto (2) .....	88
Figura 6 –	Descrição resumida do projeto (3) .....	88
Figura 7 –	Postagem do resumo do projeto para os alunos (1) .....	89
Figura 8 –	Postagem do resumo do projeto para os alunos (2) .....	90
Figura 9 –	Postagem do resumo do projeto para os alunos (3) .....	91
Figura 10 –	Quadro com definições importantes para o projeto .....	94

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> .....	16
1.1	<b>Ensino de história: do lugar de fronteira à consciência histórica</b> .....	16
1.2	<b>História oral</b> .....	23
1.3	<b>Memória</b> .....	31
1.4	<b>Pensamento decolonial</b> .....	40
1.5	<b>Periferias urbanas</b> .....	49
2	<b>A CONSTRUÇÃO DO PODCAST TRAJETÓRIAS PERIFÉRICAS, MEMÓRIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS</b> .....	55
2.1	<b>Primeiros passos</b> .....	55
2.2	<b>Análise das entrevistas</b> .....	65
3	<b>O DESENVOLVIMENTO DO PODCAST TRAJETÓRIAS PERIFÉRICAS, MEMÓRIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS EM SALA DE AULA</b> .....	86
3.1	<b>Primeiros passos</b> .....	86
3.2	<b>Conversa em sala sobre a etapa de número 2</b> .....	95
3.3	<b>A segunda etapa: identificar, analisar e descrever as entrevistas</b> .....	96
3.4	<b>Conversa em sala sobre a etapa de número 3</b> .....	100
3.5	<b>3.5 A terceira etapa: apresentar a trajetória de vida através da história oral</b> .....	102
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	109
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação parte da motivação pela elaboração de um podcast para o ensino de história que trabalhe trajetórias periféricas do Sul Global, as quais possuam e/ou dissertem sobre memórias contra-hegemônicas. As plataformas de áudio ocupam hoje parte integrante do cotidiano de muitas pessoas, seja para ouvir músicas, notícias ou mesmo podcasts. Por isso, acreditamos que esse campo precisa ser cada vez mais explorado pela história, e por ser bastante utilizado por adolescentes e jovens, maioria integrante do ensino básico, é fértil também para o ensino de história explorar o universo dos podcasts.

Este projeto pretende apresentar a memória como tema potente para o ensino de história. Por um lado, é uma maneira de produzir fontes históricas e fazer história através das lembranças e pensamentos de diversos indivíduos. Por outro lado, trabalhar com memória é também observar nesses relatos a importância do presente para esses indivíduos e o quanto suas falas são impactadas pelo que vivem e também impactam o contexto vivido. Junto com a memória, a história oral também é componente fundamental em nosso trabalho, proporcionando a oportunidade de produzir fontes históricas através de áudio, possibilitando um acesso mais amplo do público ao produto final desse projeto.

Além disso, o pensamento decolonial ajudou a influenciar na construção de outras histórias, descoladas da perspectiva tradicional moderna/colonial. Dessa forma, contribui para valorizar trajetórias de vida “mundanas”, de personagens pertencentes a grupos sociais invisibilizados na maior parte da história presente nos livros didáticos e nos currículos de história, excluídos da “história oficial”. Assim é possível construir uma história outra, alternativa fundamental ao conteúdo eurocêntrico trabalhado na maior parte do ensino básico nos dias de hoje.

Trabalharemos também com o conceito de periferias urbanas, ferramenta necessária para elucidar a realidade político-social e cultural do Sul Global. Nas favelas, subúrbios e periferias encontram-se muitos de nossos entrevistados nesse projeto, não por coincidência, mas por um processo histórico que levou a uma divisão do espaço nas cidades que fez com que uma segregação socioespacial se construísse a partir de um projeto político das elites. Nossos personagens falam desses locais porque suas trajetórias partem das periferias, são pelas periferias e contam sobre as periferias.

A história não é somente o “conjunto de fatos ou acontecimentos relevantes, ocorridos no passado da humanidade, destacando-se época, local e dados importantes”, nem mesmo só

o “estudo científico relativo ao passado de um povo, nação, período ou indivíduo, a partir de dados documentais” (MICHAELIS, 2020). Essas definições encontradas no dicionário não são capazes de contemplar o papel da história ensinada na sociedade. O ensino de história deve ser capaz de proporcionar ao indivíduo uma reflexão crítica acerca da sua condição como sujeito histórico, pensando sobre si e sobre o mundo que o cerca de maneira conjunta, olhando para o passado como eixo explicativo do presente, mas compreendendo que também está contribuindo para a história em cada ato do seu cotidiano. A consciência histórica, base do pensamento humano, contribui para a definição das identidades coletiva e pessoal, sendo um dos conceitos que nos auxiliam a compreender que história é muito mais do que passado e que o ensino de história tem um papel fundamental na construção da nossa sociedade.

O campo do ensino de história tem crescido cada vez mais nos espaços de formação de professores e pesquisadores. Esse crescimento contribui para um aprimoramento do que é feito no espaço escolar, mas também para a história como disciplina. Em paralelo a isso, as transformações apresentadas pela sociedade contemporânea cobram que esse ensino seja cada vez mais plural e transformador, de forma que acompanhe as demandas sociais, principalmente das minorias. Observamos cada vez mais a importância da construção de um ensino de história antifascista, antirracista, anti-LGBTQIA+fóbico e também anticolonialista. Se queremos trabalhar melhor esses aspectos, precisamos explorar as potencialidades do ensino de história e buscar as noções importantes e indispensáveis quando projetamos alcançar esses resultados.

O pensamento decolonial, por exemplo, considerado base para um pensamento anticolonialista, pois traz consigo conceitos fundamentais para repensar as práticas de ensino elaboradas ainda sob uma lógica eurocêntrica, desde o questionamento às tradições modernas até a proposição de uma narrativa que valorize os sujeitos invisibilizados, busca um saber mais plural através de uma “interculturalidade crítica” (WALSH, 2018). Já a memória dos indivíduos “comuns”, muitas vezes subalternizados, serve para ampliar a produção de trajetórias e narrativas na construção de histórias outras, fortalecendo um espaço que possa ser dividido nos materiais didáticos, pedagógicos e de divulgação científica com os “grandes personagens” da história.

A necessidade de trabalhar as memórias dos indivíduos de grupos sociais historicamente invisibilizados na dissertação de mestrado parte do princípio de que a história moderna/colonial buscou apagar suas trajetórias durante séculos. Para tal, utilizando-se de uma narrativa baseada na visão dos “grandes heróis”, “grandes personagens” e “grandes eventos” da história, não deixando espaço para as trajetórias e o papel representado por esses

personagens “comuns” ao longo do tempo. Trabalhar a memória junto com o pensamento decolonial é uma forma de unificar ideias que se complementam e se completam, como podemos perceber a partir da afirmação de Catherine Walsh (2016, p. 72):

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento.

Sendo de baixo, das margens, das fronteiras, das pessoas, a história e a educação decolonial são fundamentais para uma autoafirmação dos povos latino-americanos e dos sujeitos invisibilizados pela história. O estudo das memórias a partir da história oral fez com que grupos sociais antes excluídos pudessem fazer ecoar suas vozes e narrar com protagonismo suas histórias. Trazer uma alternativa ao eurocentrismo da história tradicional e valorizar a trajetória dos povos colonizados e/ou atingidos pela colonização, que fazem parte da nossa ancestralidade, valorizando trajetórias de indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados (negros, mulheres, indígenas e membros das comunidades LGBTQIA+, por exemplo), é demonstrar que o passado dessas pessoas importa e que o presente delas é parte da história que está sendo construída. É importante também apontar para os elementos constituintes da nossa cultura que são pertencentes ao passado dos povos originários do nosso continente e dos povos africanos, subjugados à violência física e simbólica durante centenas de anos da nossa história.

Cabe mencionar que o questionamento à história tradicional e eurocêntrica não surge a partir do pensamento decolonial. Diversos ramos historiográficos já teciam tal crítica muito antes, como a história social e a história cultural. Marc Bloch e Lucien Febvre, da Escola dos Annales, escrevem diversas obras que trazem esses questionamentos e a busca pela valorização de uma história dos comuns, alternativa a dos grandes eventos e grandes personagens. Influenciada por essas tendências, a historiografia brasileira desenvolve também essa ideia sobretudo a partir dos anos 1970. Temos como exemplo Ciro Cardoso e Jacob Gorender escrevendo sobre escravidão e elencando questionamentos na mesma linha dos autores acima mencionados. A partir disso, a própria historiografia brasileira se torna menos estruturalista ao longo dos anos 1980. Por isso, o que a historiografia decolonial traz não é uma inovação acerca dessas questões, é muito mais uma atualização nesse debate sob uma ótica complementar e fundamental.

É plausível crer que o pensamento decolonial contribui também para uma atualização dos métodos da história oral, tamanho o diálogo que as duas teorias passamos a construir desde

o momento que coexistem. Sendo a história oral originária do século XX, anterior ao pensamento decolonial, é possível crer que a partir do surgimento desta, essas duas ideias passaram a dialogar. No entanto, essa tese carece de maiores estudos, trata-se no momento apenas de um parêntese que não cabe aprofundamento dado os limites propostos por esta dissertação. Por fim, enxergando o potencial da utilização da memória e da história oral como ponto de reflexão acerca das trajetórias de vida, entendendo o pensamento decolonial como base para uma mudança de perspectiva na forma de olharmos para a nossa história e o estudo sobre as periferias urbanas como um eixo de diálogo que analisa parte significativa de nossa sociedade que vive marginalizada, propomos essa reflexão dentro do ensino de história, torcendo para que esse projeto se torne mais um material com um conteúdo de grande importância para se pensar a história ensinada.

A ideia desse projeto tem origem na elaboração de atividades no início do ano letivo com diversas turmas que lecionei e leciono história, em que proponho aos alunos que escrevam uma redação sobre as suas vidas para que possamos começar a estudar história a partir da reflexão sobre as nossas trajetórias. Costumo elaborar uma atividade para apresentação dos estudantes que consiste na escrita de um texto livre sobre as suas trajetórias de vida. O texto, autobiográfico, tem como objetivo me deixar a par das características daqueles indivíduos, reconhecendo também suas experiências de vida e por que estão naquele lugar de onde falam.

Muitos relutam até iniciar a escrita e outros são breves no que descrevem sobre si e suas vidas, mas a maioria das redações possui diversos detalhes que funcionam como uma ferramenta de aproximação com os estudantes. Além disso, após ler os textos de cada um, proponho o compartilhamento das impressões e da experiência de escrever sobre suas próprias vidas com seus colegas. Mais soltos após a escrita, os alunos compartilharam detalhes sobre o passado em um momento de troca bem interessante. Isso me despertou e segue despertando para a importância do uso da memória no ensino de história. A partir daí a ideia foi aos poucos se transformando.

Depois, já no mestrado profissional, ao cursar a disciplina de Ensino de História e Pensamento Decolonial, ministrada pela professora Helena Maria Marques Araújo, na UERJ, comecei a perceber a relação e a possibilidade de pesquisa sobre pensamento decolonial e memória. Além disso, como passo seguinte, comecei a pensar na utilização da história oral para esse fim. Por último, tive contato com os estudos sobre periferias urbanas com o orientador deste projeto, o professor Mauro Amoroso, e enxerguei nesse conceito uma ferramenta explicativa importante para a temática que abordo. A ideia seguiu se

desenvolvendo e tendo como norte, ou melhor, como sul (global) o ensino de história como lugar para que essas ideias fossem desenvolvidas, assim, o seu resultado está descrito ao longo desta dissertação.

Considero essa temática importante pois acredito que as trajetórias de personagens invisibilizados da nossa história são muitas vezes negligenciadas pelos docentes, seja pela dificuldade de acesso a esse tipo de material ou mesmo por opção dentro de uma lógica da educação básica ainda voltada majoritariamente para a história tradicional. Mas qual a relação entre a história tradicional e a invisibilidade das trajetórias de indivíduos subalternizados, como negros, indígenas, mulheres e membros das comunidades LGBTQIA+? Nos currículos de História e mesmo na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as trajetórias de indivíduos “comuns” são, na maior parte das vezes, colocadas em segundo plano perante a história dos “grandes personagens”. Como apontam os seguintes trechos retirados da BNCC, presente nas “habilidades”, dentro da temática sobre “Os processos de independência nas Américas”:

(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.  
(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo (BRASIL, 2018, p. 425).

Além da sobrevalorização dos “líderes” e “principais pensadores” pela Base Nacional Comum Curricular, vemos também que as minorias sociais, já mencionadas, possuem pouco espaço nas abordagens dos livros didáticos. As memórias de sujeitos comuns na história trazem, de um lado, a possibilidade de os estudantes refletirem sobre as suas próprias trajetórias e, por outro, se colocadas sob uma perspectiva histórica, de se enxergarem como sujeitos históricos.

Se formos analisar criticamente, mesmo após a lei 11.645, de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, a presença dessas temáticas nos livros didáticos ainda aparece de forma muito tímida. Se pensarmos em trajetórias de vida então, é menor ainda a incidência de personagens negros e indígenas dentro dessa perspectiva. Por isso, a busca por produzir um material com base na memória, no pensamento decolonial e em trajetórias das periferias urbanas para ser utilizado no ensino de história ecoa como necessário e fundamental para se somar com outros já existentes e fazer valer cada vez mais o que a lei 11.645 prevê.

Nesse projeto conseguimos apresentar essas memórias a partir da entrevista com diversos sujeitos pertencentes a esses grupos sociais já citados. Entrevistamos os responsáveis

por iniciativas, projetos pessoais, profissionais e vivências periféricas e contra-hegemônicas, buscando dar sentido a essas trajetórias na história ensinada em sala de aula e também fora dela. Assim, por exemplo, os alunos e os indivíduos de modo geral podem se perceber como sujeitos históricos e tão agentes da história quanto Napoleão Bonaparte e Getúlio Vargas.

Dessa forma, acreditamos que construir um projeto de ensino de história valorizando as memórias de indivíduos invisibilizados e ao mesmo tempo inserindo o pensamento decolonial e as periferias urbanas é uma maneira de contribuir para a construção de uma outra história, ou melhor, de histórias outras. A ideia não é deixar de lado as abordagens dos contextos históricos apresentadas atualmente pela Base Nacional Comum Curricular, mas oferecer, a partir do protagonismo dos próprios entrevistados, outras maneiras de pensar a história que dê sentido ao pensamento histórico de cada um desses discentes. A história oral, que por si só valoriza tradições de grupos sociais e comunidades marginalizadas, entra como uma ferramenta de extrema importância para o êxito desse projeto.

Por fim, por que pensar no produto desse podcast para ser utilizado no ensino básico? Primeiro porque as mídias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes brasileiros e inseri-las no ensino de história é nosso dever como profissionais da educação e historiadores. As mídias em áudio oferecem uma experiência acessível, mesmo para estudantes que ainda possuem baixa alfabetização, como no caso de alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a experiência de ouvir relatos e iniciativas que trabalham com trajetórias de pessoas “comuns” e pertencentes aos mesmos grupos sociais de parte desses estudantes pode contribuir para o fortalecimento de suas identidades. Para todos os alunos, funciona como um material histórico e pedagógico que valoriza trajetórias para um ensino de história sob a ótica e a perspectiva de uma educação plural, que vai além dos eixos tradicionais e comuns trabalhados em sala. Mesmo com a sua utilização voltada principalmente para a sala de aula, é importante frisar que esse material está disponibilizado ao público geral no link de acesso [abre.bio/trajetoriasperifericas](https://abre.bio/trajetoriasperifericas), constituindo mais um acervo de história oral para o fortalecimento da história pública.

Esta dissertação é composta por esta primeira parte de introdução ao tema, onde elucidamos resumidamente o que trabalharemos ao longo dos capítulos. Há também um primeiro capítulo, em que vamos abordar um debate em torno dos referenciais teóricos que dão base para a execução do projeto e do produto relacionado a este. Ainda, vamos apresentar debates relacionados ao campo do ensino de história, da história oral, da memória, do pensamento decolonial e das periferias urbanas, elencando conceitos, questionamentos e preceitos importantes para nosso trabalho.



No segundo capítulo, o leitor poderá observar a primeira parte da execução do produto proposto por este projeto, a elaboração do podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*, com sete entrevistas realizadas com indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados pela história moderna/colonial. Além dessas sete entrevistas, temos também um episódio piloto de introdução ao tema e à proposta do podcast. O capítulo dois conta todo o processo de construção, traz trechos das entrevistas e uma análise sobre a importância do material para o ensino de história.

No terceiro capítulo, traremos para o leitor a experiência da aplicação de um projeto relacionado ao podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* em uma escola particular da Zona Norte do Rio de Janeiro, em que foram trabalhados com os alunos os diversos conceitos e ideias que permeiam esse projeto. Também haverá a proposta de uma atividade em três etapas envolvendo o material produzido no podcast, em que os alunos analisaram as entrevistas e elaboraram os seus próprios podcasts sobre suas trajetórias de vida. Por fim, teremos a conclusão, onde traremos uma síntese dos resultados construídos por esse projeto até o momento de sua escrita.

## 1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

### 1.1 Ensino de história: do lugar de fronteira à consciência histórica

O ensino de história é um espaço plural permeado por diversas ideias que proporcionam a produção dos saberes. Esse lugar de fronteira tem se especializado e adquirido protagonismo no desenvolvimento de práticas e técnicas pedagógicas para os profissionais da história. Como apontam Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2012, p. 191), “o ensino de história é lugar de fronteira, onde há produção de saberes, a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças”. Ao justificar o seu espaço e crescer como campo da história, valoriza a prática docente, contribuindo para uma relação de ensino/aprendizagem cada vez mais conectada com o mundo e a sociedade que vivemos. Percebemos seu crescimento através dos cursos e programas oferecidos na pós-graduação, mas também na publicação de livros e artigos direcionados a esse campo, bem como na aproximação entre o saber acadêmico e o público nas escolas, nas redes e mídias sociais.

O ensino de história busca compreender a relação entre educação e história, utilizando referenciais do campo do currículo e da didática para compor seu quadro teórico. Além disso, se interessa pelos saberes e sua abordagem: os saberes afirmados, negados e excluídos. É através do reconhecimento desse campo como lugar de fronteira que se passou a questionar os saberes ensinados a partir de três principais temáticas, segundo Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2012): o multiculturalismo, o cotidiano escolar e os saberes docentes/saberes escolares. É também através da compreensão da necessidade de uma didática da história voltada para a análise dos processos envolvidos no ensino que, propondo caminhos distintos daqueles imbricados na produção historiográfica *stricto sensu*, contribuiu para repensar a história ensinada.

Outro fator de grande importância no ensino de história é a narrativa histórica, que é vista como estruturante do discurso historiográfico, contribuindo para a abordagem do saber histórico escolar produzido nas salas de aula. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2012) realizam uma investigação que busca compreender a construção operada pelos professores, enquanto narradores, da relação ensino/aprendizagem nos contextos de ensino de história em ambientes escolares. Uma das linhas investigativas gira em torno do saber:

A questão do saber no ensino de história tornava-se possível de ser objeto de pesquisa a partir deste quadro teórico que, necessariamente, articula contribuições de diferentes campos em lugar de fronteira. Mas esta análise necessitava, ainda, de instrumental que possibilitasse a investigação das narrativas e suas intrigas, explicações, argumentações, articulações entre sujeitos, tempo e ordem lógica (MONTEIRO; PENNA, 2012, p. 198).

Ou seja, os autores buscaram compreender os discursos produzidos pelos docentes em sala de aula e a forma como os alunos compreendiam e aprendiam essa linguagem. Em outras palavras, buscavam também apontar as potencialidades do ensino de história através da relação ensino/aprendizagem entre professores e alunos, tendo a narrativa histórica como aspecto extremamente relevante nesse processo.

Analisaram para isso uma série de fatores. O primeiro deles, a “noção de auditório”, ou o conjunto de indivíduos que o orador (professor) pretende influenciar com a sua argumentação. Os autores dividiram esse público (alunos) em auditório presumido e auditório real, ou seja, aqueles que o orador pretende atingir e os que realmente atingiu (adotamos aqui as terminologias utilizadas pelos autores, mas é importante frisar que o professor não é um simples “orador” e os alunos não são apenas um “auditório”, pelo contrário, essa relação tem diversas outras características e dinâmicas). Em segundo, a “retórica do professor”, ou a argumentação racional e emocional que está envolvida na prática docente, mostrando que os alunos valorizam ambos aspectos na relação de ensino/aprendizagem. A habilidade de explicar bem e o estabelecimento de uma boa relação pessoal com o professor foram pontos destacados por eles. Por último, “a atividade de transformação”, processo no qual o professor produz formas de representação como analogias, metáforas, ilustrações e outros mecanismos adaptados às características da turma, que contribuem com a construção da aula (MONTEIRO; PENNA, 2012).

Esses foram alguns dos fatores analisados pelos autores, que mostram como a relação ensino/aprendizagem é permeada por diversos aspectos que contribuem e potencializam a prática docente em sala de aula e que são variadas as maneiras pelas quais o ensino pode ser proposto. A importância desse estudo e dessas colocações está em nos mostrar que é cada vez mais urgente avaliar, compreender e potencializar as maneiras pelas quais o ensino e a aprendizagem são construídos em sala de aula.

Por fim, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna apresentam exemplos práticos de diversos professores que aplicaram os recursos anteriormente explicitados e outros mais para a construção das suas aulas. Conscientes ou não, esses recursos são utilizados pelos professores com o objetivo de aproximar a sua narrativa da compreensão do aluno, tornando a relação ensino/aprendizagem ainda mais efetiva. A explicação dos termos utilizados em

paralelo à narrativa do acontecimento histórico, o argumento de autoridade para legitimar uma determinada fala, o uso de termos comuns ao cotidiano dos alunos para aproximar a explicação do que é vivido por eles, a dramatização e a comparação são alguns desses recursos (MONTEIRO; PENNA, 2012). Esses são parte integrante das aulas de diversos professores, não só de história, e compõem parte fundamental da construção narrativa em sala de aula. Podemos chamá-los também de técnicas argumentativas. Pensar ensino de história como lugar de fronteira envolve, além da didática, questões relativas ao currículo, como apontam os autores:

Assim, o currículo, como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferença, foi objeto de pesquisa, na qual referenciais teóricos em lugar de fronteira foram articulados para realizar a investigação que, através do diálogo e de negociação de distâncias, tornou possível, em nosso entender, ampliar as possibilidades de compreensão dos processos em curso neste campo de grande complexidade que é o currículo. Espaço de interlocução teórica, a pesquisa sobre o currículo como lugar de fronteira nos desafiou e desafia a questionar/investigar os saberes ensinados, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, constituídos por e instituintes de relações de poder (MONTEIRO; PENNA, 2012, p. 207).

Vemos com essa afirmação a importância do currículo e dos saberes ensinados para a relação ensino/aprendizagem e para o campo do ensino de história. As relações de poder estabelecidas na nossa sociedade repercutem na produção desses currículos e dos materiais que são trabalhados em sala de aula, bem como na abordagem escolhida pelos professores acerca de cada temática que perpassa o ensino da disciplina. Um exemplo disso são as recentes transformações no ensino de história, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira e da história dos povos indígenas por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08. Essas mudanças têm provocado diversos debates quanto ao tipo de inserção que essas temáticas estão tendo no currículo e passam pelo questionamento se suas abordagens ainda estão presas à lógica eurocêntrica e tradicional de ensiná-las, colocando a Europa e países do Norte Global como protagonistas na relação com países africanos, latino-americanos e até mesmo do Sul da Ásia.

Apesar desse questionamento se fazer presente, assistimos cada vez mais nas produções relacionadas ao ensino de história uma ruptura com os velhos marcos históricos, como aponta a autora Circe Fernandes Bittencourt (2018, p. 142):

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada.

É exatamente esse tipo de ruptura que queremos assistir no ensino de história. Talvez mais profunda, resgatando na história indivíduos invisibilizados e mudando o enfoque de quem narra os acontecimentos históricos, migrando dos “grandes personagens” para os “indivíduos comuns”, não para negar a história moderna colonial, mas para apresentar histórias outras, que deem um sentido maior ao presente das pessoas pertencentes a grupos sociais marginalizados.

Dentre as várias transformações pelas quais a educação brasileira passou desde o século XIX, talvez as mais marcantes estejam na transição do século XX para o século XXI, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN), havendo mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos relacionados com a formação de uma cidadania democrática. Mas essas alterações não mudaram a lógica eurocêntrica presente na abordagem das principais temáticas históricas da história das Américas, da África e do Brasil.

Já mais próximo de nós, a partir principalmente de 2016, o debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe a esperança de que novas mudanças e mais abruptas fossem realizadas, mas, logo no início do seu debate, a quase restrição da sua elaboração aos grupos empresariais da educação, vinculados ao capitalismo vigente, e a quase exclusão das universidades na construção ativa do documento arrefeceram os ânimos de quem desejava uma BNCC transformadora das estruturas dos currículos de ensino. Como aponta Circe Bittencourt (2018, p. 143):

A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado.

Além da forte e legítima crítica da autora ao documento da base, é importante frisar ainda que um controle do currículo pela lógica do mercado atende aos anseios do capitalismo global, vinculado a uma lógica eurocêntrica que não condiz com a valorização das culturas e povos do Sul Global, ou seja, diametralmente oposta às ideias propostas pelas epistemologias contra-hegemônicas. Esse debate sobre o ensino de história a partir do enfoque no seu entendimento como “lugar de fronteira” e a sua correlação com o campo da didática e do currículo são fundamentais para compreendermos por que consideramos importante a inserção de perspectivas contra-hegemônicas na educação escolar e no ensino de história.

Por outro lado, existem outras duas questões não menos importantes para tratar que contribuem para consolidar o ensino de história como um referencial teórico desse projeto. A primeira delas diz respeito à prática do ensino de história. Tomando como referência o texto de Ana Zavala (2015), o primeiro ponto que queremos marcar é o da diferença entre ensino e prática do ensino de história. Não se pode falar de um sem o outro, mas esses possuem características distintas, por exemplo, a prática do ensino de história está constantemente relacionada à didática da história. Essa prática se constrói de um saber proveniente da teoria adquirida através dos livros e leituras feitas ao longo da formação, mas também da escuta e troca com outros professores e historiadores. Assim, eis que surge uma questão importante a partir disso: nós, professores, repensamos nosso fazer docente também a partir de historiadores e pedagogos que escrevem sobre o que construímos em sala de aula. Ou seja, existem agentes externos que contribuem para a prática do ensino de história.

Queda entonces claro que se trata de una práctica (la de la investigación) que toma como objeto de estudio a otra práctica (la de la enseñanza de la historia), teniendo por resultado (un artículo, un libro, una ponencia, es decir, un texto) que teoriza su objeto en diversos modos, llegando en algunos casos a asumir que teoriza también la teoría práctica que ha guiado la práctica de la enseñanza (que es su objeto principal de estudio). Desde este punto de vista no podría argumentarse en contra del hecho de que en tanto alguien investiga la práctica de la enseñanza de la historia lo hace por alguna razón y para (deseando) producir algunos efectos en alguien. De hecho, los profesores de historia la enseñamos también por alguna razón y para (deseando) producir algunos efectos en alguien, por lo cual es seguro que nos encontraremos con una serie de herramientas de análisis – de las prácticas – que resultarían apropiadas en ambos casos (ZAVALA, 2015, p. 180).

É o que a autora intitula como “a prática de teorizar a prática do outro”, ou seja, quando o pesquisador está teorizando sobre o objeto que não é relacionado com a sua própria prática. Compreendemos também que a prática de investigação que a autora se refere nesse caso toma como objeto de estudo o ensino de história. Além disso, Ana Zavala aponta para as intencionalidades relacionadas ao ato de ensinar história, inerentes à prática de qualquer professor e também para as ferramentas de análise que são utilizadas para compreensão dessa prática por parte dos estudiosos do tema.

Por outro lado, nessa mesma obra, Ana Zavala trata da “prática de teorizar sua própria prática”, algo que tem se tornado cada vez mais comum no ensino de história. É quando, por exemplo, um professor vai estudar e analisar a sua própria prática pedagógica. Algumas questões relacionadas a isso chamam atenção, como a relação entre a ação do sujeito e a compreensão por parte de si mesmo nesse tipo de pesquisa. Além disso, se cada professor desenvolve sua própria prática de ensino, esse tipo de análise de si está repleta de

características particulares de nossa formação como profissionais e como pessoas, mesmo que muitos de nós tenhamos uma formação universitária preenchida por livros, correntes historiográficas e conceitos semelhantes. Existe então um benefício de se teorizar o que se faz, isso não significa que todos façam isso bem, como aponta a autora:

Está claro entonces que es actuando que el sujeto de la acción concede un sentido a esa acción, sentido que a veces está apoyado por un plan previo, pero esto no es necesario en cada momento de una acción como la de enseñar en un aula, que está plagada de eventos inesperados. Está igualmente claro que en el mundo profesional, no solo el de los profesores, analizar y teorizar lo que se ha hecho representa en muchos casos un beneficio adicional (ZAVALA, 2015, p. 187).

Há ainda uma distinção clara entre quem teoriza sua própria prática e quem teoriza a prática de outrem. Existem, em ambos os casos, uma ação analítica que teoriza uma ação, mas a diferença fundamental está no fato de que na própria prática o ator da ação analisada e quem está engajado na tarefa de analisá-lo são a mesma pessoa. Isso nos leva a crer que, mesmo que as duas situações tratem de uma análise da prática, as razões pelas quais ela é feita e o que se espera que surja dessa atividade analítica não têm o mesmo perfil.

Os desafios se distinguem também: teorizar a prática de terceiros incorre em uma aventura complexa e incerta, já que analisar a prática de outrem é se submeter também à avaliação daqueles que são objeto da análise. Já pensar a própria prática, sendo o sujeito da ação, tem a dificuldade de pensar sempre a evolução e/ou renovação desta, mantendo-a em constante análise. Por isso, Ana Zavala aponta que a diferença entre as teorias a respeito da prática de ensino de história vindas de dentro e de fora são simplesmente um dado da realidade. Embora não sejam a mesma coisa, não há que se suprimir uma em detrimento da outra (ZAVALA, 2015, p. 191). Por fim, mais importante na teorização da prática do ensino de história é a centralidade das ferramentas de análise que são mobilizadas.

Insisto, una vez más, en la centralidad de las herramientas de análisis en toda la empresa teorizadora de las prácticas de la enseñanza (y obviamente también en las de la investigación). Su producción y su utilización – de hecho convertir saberes y puntos de vista en herramientas de análisis – es posiblemente la empresa que convoca por igual a académicos (de fuera, y no solo de ciencias de la educación o de didáctica) y a profesores (necesariamente de dentro) habilitando con toda seguridad no una nueva manera de hacer las cosas, sino de entenderlas – se hagan como se hagan, por las razones que sea. La idea de mejorar de las prácticas también tendrá otra(s) cara(s), como se vea menudo en el inframundo clínico de las prácticas cotidianas (ZAVALA, 2015, p. 193).

É exatamente a busca por realizar melhores práticas dentro do ensino de história que estimula a elaboração desse projeto. Compreender sua própria prática docente e as especificidades desse processo é fundamental para a construção de uma melhor relação entre

ensino e aprendizagem em sala de aula.

Por último, é necessário abordar também a questão da consciência histórica, que entendemos como complementar aos aspectos já apresentados e fundamental para compreensão do ensino de história. A consciência histórica é um potente conceito que vem nos ajudar a compreender melhor a relação entre passado, presente e futuro na organização mental de um indivíduo e na relação que estabelece com a sociedade. O ensino de história é espaço fértil para o desenvolvimento dessa consciência. Veja bem, não é nele ou através dele que a consciência histórica surge, esta é intrínseca ao ser humano, que já chega na fase escolar com as suas consciências em formação, mas o papel da história na escola, e no ensino de maneira geral, é debater, dialogar e complexificar as formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem consigo. Ainda, trabalhando com a consciência histórica no ensino de história, Luis Fernando Cerri (2011, p. 128) exemplifica bem seu significado e contribuições:

O que, em suma, o conceito de consciência histórica oferece para o ensino da história? Em primeiro lugar, afasta-se uma visão voluntarista e messiânica que, sob diferentes formas, proponha a “conscientização histórica” dos “sem-consciência” porque, como argumentamos, isso não existe: como todos navegam por suas vidas conduzidos pela correnteza do tempo, todos têm que definir instrumentos e projetos para navega-lo, e esse procedimento básico de viver é a consciência histórica em ação.

Essa definição é muito clara e nos mostra que o objetivo do professor de história nesse processo não é o de formar ou forjar uma consciência histórica no aluno. O professor funciona muito mais como um mediador nesse processo, oferecendo ferramentas para que o indivíduo pense, repense e talvez transforme a sua consciência histórica. Aliás, esta permanece em constante transformação e esse é um outro pressuposto apresentado por Luis Fernando Cerri, que a trata como uma “consciência de mudança”. Esse fenômeno mental não é próprio de uma ou outra cultura, mas uma constante antropológica que pode ser observada a qualquer momento e em quaisquer seres humanos. Além disso, podemos observar um desmembramento em tipos de consciência histórica, inclusive Luis Fernando Cerri cita pelo menos duas. Uma é a de sentido exemplar, que apresenta o passado como um conjunto de exemplos, buscando reforçar regras gerais de conduta predominantes e articulando passado, presente e futuro em função da contínua validade dessas regras. A outra é a de modo crítico, em que procura estabelecer, junto com padrões históricos dominantes, espaço para perspectivas novas e diferentes das praticadas até então (CERRI, 2011).

Há ainda uma estreita relação da consciência histórica com a identidade coletiva, porque todo “eu” tem um pouco de “nós”. Diversos elementos sociais compõem essa identidade coletiva, como ideias, valores e costumes, que contribuem para formar nossa



identidade individual. Muitas vezes é difícil distinguir uma da outra. É preciso pensar, então, em um ambiente de ensino/aprendizagem que reúna todos esses elementos, gerando um espaço de desenvolvimento de um conhecimento histórico qualitativo, sendo esse o caminho pelo qual a consciência histórica se desenvolve. Por todas essas ideias e pela centralidade desse conceito para a compreensão dos sujeitos e elementos envolvidos na relação construída através do ensino de história que podemos afirmar a importância da compreensão da consciência histórica nesse projeto. Como apresenta Luis Fernando Cerri (2011, p. 69): “O ensino escolar de história, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados”.

Assim, ensino escolar e a consciência histórica possuem significados complementares, em que ambos colocam de forma clara o objetivo do ensino de história. Não é transmissão de conteúdo de um ser iluminado pelo conhecimento científico para um indivíduo repleto de espaços vazios para recebê-lo, e sim uma troca de saberes, experiências, que tem na figura do professor o profissional capaz de mediar essa relação a partir das ferramentas que possui, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica de seu aluno e também de sua própria consciência histórica. Esta é um fator do processo de nossas vidas no tempo e sofre, como todas as coisas históricas, as marcas do seu tempo.

Essa base teórica compartilha e demarca, através das referências dos autores citados, os pressupostos sobre ensino de história que estarão presentes nas análises que seguem nesse projeto. O ensino de história como um lugar de fronteira, a importância da didática e do currículo nessa relação, o pensamento sobre a prática do ensino de história e a afirmação da compreensão da consciência histórica como elemento fundamental nesse processo são ideias que demarcam parte do que consideramos importante para um ensino de história transformador e serão subsídios para falarmos em seguida de história oral, memória, pensamento decolonial e periferias urbanas.

## 1.2 História oral

A história oral, como metodologia, consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos acerca de acontecimentos, contextos, experiências de vida e outros aspectos que correlacionam a memória individual e coletiva dos envolvidos. Diferente de uma simples

fonte oral, que é caracterizada por ser o registro de qualquer vestígio de manifestação da oralidade humana, a história oral utiliza-se, via de regra, das entrevistas para documentar e gerar um suporte material a partir da linguagem verbal. Ela é parte do conjunto de fontes orais, mas tem como sua manifestação mais comum a entrevista.

Na definição trazida por José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda (2019), é uma prática de apreensão de narrativas captadas através de meios eletrônicos e que tem por objetivo recolher testemunhos e analisar processos sociais. Além disso, a história oral contribui com o estudo da identidade e das memórias individuais e coletivas, sendo uma alternativa para estudar a sociedade através da análise feita a partir de entrevistas. São, ainda, na maioria das vezes, transformadas do oral para o escrito, com o fim de proporcionar mais uma forma de registro e difusão. Como apontam os autores: “História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes a experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 17). Ou ainda:

História oral é um processo de aquisição de entrevistas inscritas no “tempo presente” e deve responder a um sentido de utilidade prática, social, e imediata. Isso não quer dizer que ela se esgote no momento de sua apreensão, do estabelecimento de um texto e da eventual análise das entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 19).

É importante complementar também com a definição de Verena Alberti sobre História Oral, que traz a abrangência, a orientação e a especificidade desta.

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados. Não se pode dizer que ela pertença mais à história do que à antropologia, ou às ciências sociais, nem tampouco que seja uma disciplina particular no conjunto das ciências humanas. Sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno multidisciplinar (ALBERTI, 2013, p. 24).

Dessa forma, após elucidar as definições acerca da história oral, é importante frisar que trabalharemos com o uso pedagógico da história oral, tendo em vista que o presente projeto está inserido no campo do ensino de história.

No Brasil, não há ainda uma vasta bibliografia que nos aponte os caminhos para a utilização da história oral na sala de aula, ou seja, o “como trabalhar”. Por outro lado, existem diversas produções que já abordam a correlação entre história oral e ensino de história, ou seja, “o que trabalhar”. Por este caminho que pretendemos percorrer, tendo em vista que o presente projeto busca a produção de um material em formato de podcast que entrevistará

diversos indivíduos pertencentes a grupos sociais marginalizados em nossa sociedade, porém que tem como objetivo final a disponibilização desse produto final não só para o público geral, mas principalmente para os estudantes do ensino básico em suas diversas modalidades (Regular e Educação de Jovens e Adultos, por exemplo). Partimos dos mesmos pressupostos de Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (2015), quando apontam a necessidade da inserção da história oral nas escolas e no ensino básico como oportunidade de trabalhar nos estudantes suas subjetividades e de seus pares e também as diversas expressões da oralidade.

Subjetividade, diálogo e linguagem são conceitos importantes no projeto que trabalhamos. Vista por muito tempo como uma fraqueza da história oral, a subjetividade traz para a cena da pesquisa em história as mentalidades e sensibilidades humanas, tratando das experiências vividas e do ponto de vista que o indivíduo tem sobre elas. Hoje, o olhar de muitos historiadores já se modificou quanto ao uso tanto dos relatos individuais (considerados subjetivos) quanto da história oral, é só percebermos o crescimento da produção acerca dessa temática. Já o diálogo, central na construção das entrevistas, já que estas nunca se realizam de maneira solitária, tem um lugar fundamental na inter-relação com a história oral e, quando distinto e organizado, proporciona a aparição de igualdades e diferenças que levam o interlocutor a compartilhar toda a sua experiência, formação, preceitos e repertório ao entrevistador. Por fim, a linguagem é outro elemento basilar, já que a forma como as pessoas falam em uma entrevista é tão importante quanto o que as pessoas falam. A linguagem é o instrumento para a comunicação entre quem narra e quem ouve, é o que permite a expressão da subjetividade e o compartilhamento da memória.

Dito isso, a história oral cumpre um outro papel central no desenvolvimento da história como disciplina. Antes vista como uma espécie de “tapa buracos” da história escrita (documental), a compreensão tem mudado com o tempo e caracterizado como uma “outra história” o que é produzido através de entrevistas e fontes orais. No sentido de contrapor a “história oficial” dos documentos (na perspectiva da história tradicional), a história oral feita por historiadores e outros cientistas e acadêmicos traz uma nova perspectiva sobre a tradição dos fatos, apresentando novos personagens e novos pontos de vista para uma mesma temática. Essa “outra história” não busca desqualificar o que é a história oral, pelo contrário, qualifica esta como uma outra abordagem possível, que, materializada em um documento escrito, ganha a objetividade de qualquer outro documento, sem esquecer que deve ser interpretada sob o crivo da subjetividade que a produziu.

Para esse projeto buscamos trabalhar com a dimensão da história oral de vida, que

valoriza o aspecto das “entrevistas livres”, em que a questão subjetiva se mostra essencial e as versões individuais dos fatos da vida ganham peso. A história de vida se justifica a partir da compreensão de que as narrativas deixam claro o significado implícito da vida, tornando as histórias compartilhadas adaptáveis pelos próprios narradores. Isso não denota problema algum no processo de realização das entrevistas e demonstra ainda que a identidade narrativa tem relação com uma capacidade de sustentar uma determinada narrativa, com capacidade de expressar quem somos, como nos tornamos o que somos e para onde buscamos ir. Como apontam Everardo Paiva de Andrade e Juniele Rabêlo de Almeida (2019, p. 22-23):

Os estudos em história oral de vida têm como eixo a trajetória dos sujeitos históricos, permitindo desenvolver e fundamentar análises a partir da constituição de fontes e arquivos orais que desempenham papel fundamental na relação entre memória e experiência. A história oral busca a memória viva, construindo uma imagem abrangente do vivido a partir de um processo de pesquisa.

Mesmo com suas características próprias, a história oral de vida possui as operações práticas da história oral desde o agendamento das entrevistas até a análise e disponibilização destas. A diferença não reside aqui nas operações, e sim na apreensão da narrativa por parte do entrevistador e na compreensão de que para este objetivo a subjetividade do narrador é tida como ponto-chave. Esse entendimento possibilita reflexões acerca da função social do indivíduo e do próprio trabalho de memória a partir da história oral de vida ao inserir o debate sobre os espaços de reconhecimento e diferenciação. Ela é um mergulho na trajetória e nas experiências de um indivíduo e nos mostra o que ocorre ao seu redor, no passado e quais são suas perspectivas de futuro, tudo isso no momento em que narra a sua vida.

Uma das outras razões de utilização da história oral nesse projeto está no entendimento de que esta reforça um contraponto, se utilizada em conjunto com as narrativas contra-hegemônicas, ao currículo eurocêntrico de história ainda presente no ensino básico. A história eurocêntrica traz privilégio à documentação escrita como ferramenta de valorização de sua cultura e da ótica do europeu acerca de diversos processos históricos ao longo do tempo. Já as tradições orais, muitas vezes deixadas de lado pelo eurocentrismo, compõem grande parte da cultura dos países do Sul Global (latino-americanos, africanos e asiáticos). Por isso, o uso da história oral serve também como mecanismo de valorização da cultura oral fundante de diversos povos e sociedades ao longo do tempo. Mas como superar essa problemática presente em nossos currículos? Como aponta Vivian Fonseca (2019, p. 156):

No campo do Ensino de História, essa pressão de movimentos sociais tem contribuído para a crítica a currículos eurocentrados oferecendo, como alternativa, ampliação de abordagens, conteúdos e uma pluralidade de narrativas presentes em sala de aula. Nessa chave, diversos professores e demais membros da comunidade

escolar levantaram e levantam questionamentos acerca de como seria possível inserir conteúdos em um currículo já fartamente saturado.

A fala da autora é importante pois marca um esforço conjunto na superação de um currículo eurocentrado. Além da inserção de conteúdos, é necessária também uma mudança nas abordagens e ferramentas utilizadas. É nesse aspecto que a história oral deve se fazer presente como uma das possibilidades para superação do eurocentrismo, valorizando narrativas de indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados ao invés de privilegiar quase que exclusivamente documentações “oficiais” escritas e depoimentos orais de elites políticas e econômicas. As entrevistas em história oral, por suas próprias características, proporcionam ainda a possibilidade de escuta do outro e de entendimento acerca das particularidades de cada indivíduo e sua relação com a sociedade, passando pelo passado, presente e futuro. Portanto, esses aspectos demonstram a importância de uma inserção cada vez maior da história oral no ensino de história, principalmente no ensino escolar.

Além disso, a garantia da pluralidade de narrativas em sala de aula pode proporcionar um maior respeito e valorização das diversidades culturais, respeitando as diferenças e contribuindo para uma educação antirracista e anticolonialista. A história oral, em suas múltiplas possibilidades, pode contribuir para exercitar uma maior escuta e compreensão do outro em suas diferenças e em seus diferentes contextos.

Por fim, a história oral deve ser vista também como “forma de saber”, na medida em que é um recurso atento ao uso da experiência e do conhecimento de outrem. Trabalhando com trajetórias de vida e vivências humanas, a história oral adquire sentido social e torna-se um conhecimento popular conforme conecta histórias de vida em torno de uma compreensão individual e coletiva da sociedade. Como apontam os autores José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda (2019, p. 75):

Um dos pontos altos do reconhecimento da história oral como saber reside na possibilidade de constituí-la como uma categoria à parte do conhecimento científico que, mediante ela, passa a ser sempre diagnóstico. Pelo fato de ser um procedimento que demanda cuidados estéticos, há correntes que advogam e prezam o conceito de “boa história” como condição para a existência e justificativa do registro. Assim, uma “boa história” se justifica por si só, pela singularidade, diferença do coletivo.

Voltando aos aspectos mais gerais, outra questão importante de apontar é a da história oral como “método”, entendida como procedimento organizado e rígido de investigação. Ou seja, desde o estabelecimento do projeto, passando pelos critérios de seleção das entrevistas e da transcrição até os resultados analíticos, a história oral tem alguns pressupostos básicos que devem ser seguidos para a operação de um trabalho de qualidade. Os questionamentos iniciais

sobre o objeto de pesquisa a ser trabalhado (De quem? Como? Por quê?), a seleção do grupo de pessoas a serem entrevistadas, o planejamento de condução das gravações, a definição dos locais, o tempo de duração e muitos outros elementos que são base para que o projeto tenha êxito e ética com os envolvidos. Todos esses aspectos são relevantes, portanto, vamos desmembrá-los de forma breve abaixo.

Uma questão importante diz respeito à pesquisa que ocorre antes, concomitante e após a(s) entrevista(s). Como aponta Verena Alberti (2013), a relação da história oral com arquivos e instituições é bidirecional: se obtém material para a pesquisa ao mesmo tempo que são realizadas as entrevistas, estas últimas tornam-se novos documentos, enriquecendo muitas vezes as descobertas e caminhos estabelecidos pela pesquisa. Nesse sentido, é importante, por exemplo, a elaboração de um roteiro geral para guiar essas entrevistas a partir dos caminhos já traçados pela pesquisa.

A elaboração de roteiros gerais de entrevistas tem uma função dupla: promover a síntese das questões levantadas na pesquisa e funcionar como um instrumento que orienta as atividades subsequentes. Verena Alberti (2013, p. 161) aponta dois passos importantes nesse processo:

Como primeiro passo, cabe fazer constar no roteiro geral uma cronologia minuciosa dos acontecimentos ocorridos no período que se quer investigar e considerados relevantes em relação aos objetivos do estudo. Ao mesmo tempo, convém acrescentar a essa cronologia informações relativas às análises dos autores consultados, julgadas procedentes e significativas para o estudo, bem como remeter para documentos-chave considerados representativos de determinados itens arrolados.

Acrescenta ainda uma função importante do roteiro geral: “ele servirá de base para elaboração dos roteiros individuais e, posteriormente, de instrumento de avaliação dos resultados da pesquisa” (ALBERTI, 2013, p. 161). Dessa forma, consolidam-se os primeiros passos para a entrevista. Ao mesmo tempo, determinadas providências precisam ser tomadas em relação à pesquisa. A seleção do(s) entrevistado(s) e o contato inicial devem ser feitos já em um primeiro momento, tornando clara a relevância da participação de cada um no projeto, sendo franco na descrição dos propósitos do trabalho e evidenciando o respeito pelos seus depoimentos e trajetórias. Nesse sentido, é importante frisar ainda a importância da clareza na apresentação da proposta do projeto aos indivíduos participantes, bem como informar sobre o aspecto jurídico do depoimento, que será assegurado através da carta de cessão assinada pelos entrevistados. Posteriormente, é importante ainda tratar com o rigor necessário a produção dos materiais gerados através das entrevistas. Como apontam José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda (2019, p. 73): “Por considerar a história oral metodologicamente

usada como a solução mais acabada de prática científica, esta merece ser devidamente fundamentada em seus detalhes constituintes e finais”.

Realizados os procedimentos anteriormente mencionados, pode-se adentrar na elaboração do roteiro individual de cada entrevista. O aceite do entrevistado é o aval para iniciar esse processo. Aqui cabe mais um apontamento de Verena Alberti (2013, p. 173): “Em geral, quando se preparam entrevistas de história de vida, nas quais o interesse repousa sobre a trajetória de vida do sujeito, desde a infância até momentos atuais, o conhecimento da sua biografia é fundamental para a elaboração do roteiro”.

O roteiro individual é então aquele responsável por descrever aspectos biográficos de cada entrevistado e, a partir disso e dos objetivos da pesquisa, elaborar nesse mesmo documento as perguntas pertinentes para serem realizadas no dia da entrevista. Aqui é importante fazer uma ressalva de que novos questionamentos que não estavam no roteiro podem surgir para o entrevistado no dia da(s) entrevista(s), e naturalmente elas podem ser feitas e adicionadas ao roteiro individual. O roteiro individual dialoga a todo momento com o roteiro geral, levando a incrementos em um e outro, contribuindo para o processo de construção de ambos.

Quando o estudo prévio da biografia do entrevistado não for possível, o pesquisador deve contar com os dados biográficos fornecidos pelo entrevistado no ato da entrevista, devendo inserir questões que achar pertinentes a partir do que for dito pelo entrevistado. O roteiro individual é então um guia para ser utilizado pelo pesquisador/entrevistador no momento da entrevista. De forma complementar, podem ser elaboradas também fichas de entrevista e cadernos de campo, que servem para controle das etapas de um depoimento e observações a respeito do entrevistado e da relação estabelecida com ele (ALBERTI, 2013).

O momento da realização da entrevista também é repleto de escolhas que podem contribuir com o desenrolar da conversa. O ideal é que se busque um diálogo informal e sincero com o entrevistado, por isso constituir fator de aproximação com ele, facilitando a construção do depoimento. Apesar disso, é importante frisar que o ritmo do diálogo na entrevista parte muito mais do entrevistado do que do entrevistador, já que o primeiro é o principal interlocutor nesse momento e deve ter respeitada a sua maneira de conduzir seu depoimento. Ambos têm papéis importantes nessa relação que se estabelece, sendo cada entrevista sempre única, pois nunca apresentarão circunstâncias completamente iguais.

A duração e a condução da entrevista também dependem diretamente do objetivo do projeto e da disponibilidade do entrevistado, por isso podem variar, e muito, sendo necessário ter em mente sempre a qualidade do produto. Cabe frisar, nesse sentido, o tratamento

adequado que deve ser dado ao produto da entrevista (áudio/vídeo), realizando os backups necessários, observando a qualidade do áudio antes de iniciar a gravação e consultando profissionais das áreas de audiovisual, se possível, para instruções sobre aspectos que podem melhorar qualitativamente a entrevista. Verena Alberti (2013) trabalha diversos aspectos relacionados às várias fases da entrevista em seu *Manual de História Oral*.

A definição do(s) local(is) para as entrevistas é outro ponto de debate dentro da história oral. Até antes de decretada a pandemia do novo Coronavírus (2020), os principais autores que debatem o tema defendiam a importância de se estabelecer uma conexão presencial entre entrevistador e entrevistado, em ambiente que reunisse boas condições, onde o entrevistado se sentisse confortável e à vontade para dialogar e que fosse, de preferência, um ambiente silencioso. É o que encontramos, por exemplo, na obra de Verena Alberti (2013).

Só que uma nova crise sanitária se instaurou em nossa sociedade. Assim, os períodos de isolamento social e os riscos que envolvem o encontro de pessoas em um contexto de pandemia fizeram a história oral olhar com mais carinho a possibilidade das “entrevistas à distância”, por videochamada, em que se preserva o contato visual, o diálogo “olho no olho”, mas com a ausência do encontro físico. Encontramos esse debate presente no artigo de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2020).

Não vamos nos alongar nesse debate, mas é importante frisar que as duas escolhas oferecem ganhos, tais como maior percepção de gestos, expressões, sensações e sentimentos nos encontros presenciais e diminuição de custos, facilidade de acesso e possibilidade dos envolvidos não se deslocarem, permanecendo em locais considerados seguros e relativamente neutros nas entrevistas à distância. Em nosso projeto optamos pelas entrevistas à distância em virtude do contexto mencionado e vamos aprofundar sobre essa escolha em capítulo subsequente deste projeto.

Percebemos como a entrevista é um aspecto central da história oral, por isso todos esses cuidados apontados nos parágrafos anteriores são fundamentais para pensar o momento que antecede, o durante e o depois da entrevista. Não existe uma “receita de bolo” para tal, o que encontramos são sugestões para que o trabalho seja realizado de forma ética, com qualidade e respeitando sempre o entrevistado. Os aspectos apresentados compõem pressupostos que consideramos base para demarcar o que pretendemos com a utilização da história oral neste estudo. Concluímos demarcando e reforçando algumas questões centrais. A de que, ainda que as entrevistas façam parte da história oral, esta não é somente a realização de entrevistas, possui diversos outros aspectos, conforme elencamos ao longo do texto. As



entrevistas como ferramenta para construção do conhecimento histórico precisam passar a ser cada vez menos vistas como algo complementar na pesquisa histórica e ganhar maior centralidade nos trabalhos, isso é importante para, entre outros aspectos, valorizar mais as tradições orais. Este projeto utilizará essa ferramenta como aspecto fundamental para a correlação entre memórias e pensamentos contra-hegemônicos, que especificaremos a seguir.

### 1.3 Memória

Existem diferentes manifestações da memória. Segundo Joel Candau (2019), podemos elencar pelo menos três: a protomemória, onde enquadramos aquilo que, “no âmbito do indivíduo, constitui os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade” (p. 22); a memória propriamente dita, que é entendida como uma memória de recordação ou reconhecimento ou uma memória enciclopédica, de saberes, crenças, sensações e sentimentos; e também uma metamemória, que é “a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, [...] uma memória reivindicada, ostensiva” (p. 23). Assim, conforme o autor, a protomemória e a memória propriamente dita “dependem diretamente da faculdade da memória”, já a metamemória “é uma representação relativa a essa faculdade” (CANDAUI, 2019, p. 23).

Podemos dizer então que há uma diversidade de memórias e que essas memórias são plurais, móveis e mutáveis, constituindo as identidades dos indivíduos dentro da nossa sociedade. Essa variedade de memórias faz com que exista um jogo de alternâncias entre as versões mentais e públicas das representações de um indivíduo, caracterizando diferenças nas próprias formas privada e pública de compartilhamento. Nesse sentido, a memória não é fixa, sendo necessário recordar para contar, como apontam Ricardo Santhiago e Valéria Barros de Magalhães (2015, p. 37):

Na realidade, a memória é permeada tanto pela facticidade (que está, sim, presente nas entrevistas) quanto pela impressão: ela registra não apenas os acontecimentos, mas a forma como esses acontecimentos foram digeridos por quem os rememora. E isso nos interessa na história oral: a percepção de quem narra.

Portanto, a memória não é também somente individual, é compartilhada em sociedade, com os grupos com os quais nos relacionamos. Chamamos isso de memória coletiva. Podemos, ainda baseados nos autores acima mencionados, dizer que existem tipos de

memória de acordo com a duração e com a função. Em relação à duração, temos uma memória imediata, aquela que dura segundos; uma memória de curta duração, com duração de horas; e uma memória de longa duração, que dura horas, dias e até mesmo anos. Já em relação à função, temos a memória de trabalho, que não deixa registros permanentes; uma memória declarativa, que inclui os tipos de memórias que podemos descrever; e a memória de procedimentos, dos hábitos, das habilidades sensoriais e motoras (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015). Isso é importante para compreendermos a pluralidade da memória.

Segundo Paul Ricoeur (2007), duas perguntas são centrais para o debate sobre a memória: “De que há lembrança?” e “De quem é a memória?”. O autor aponta a importância na ordem dos questionamentos, pois o “o quê?” deve vir antes do “quem?”, fazendo com que possamos observar primeiro uma fenomenologia da lembrança antes de entrar na discussão sobre a atribuição (e sobre o fato da memória ser individual e ao mesmo tempo coletiva). Enquanto o “o quê?” está centrado em uma investigação dos recursos cognitivos das lembranças, o “quem?” está interessado na apropriação da lembrança pelo sujeito. Já tratamos um pouco do primeiro questionamento nas linhas anteriores e, embora não tenhamos por objetivo nos aprofundarmos no debate nesse quadro teórico da memória, a sua menção cabe para compreendermos a complexidade do debate sobre o assunto. Um debate que se inicia no “o quê?”, passando pelo “como?” e se encerrando no “quem?”, da lembrança à memória refletida, passando pela reminiscência (RICOEUR, 2007).

Avançando para outras questões, uma compreensão que nos interessa mais aqui é a de que a memória é ainda seletiva, pois seleciona o que guarda e o que é descartável a partir dos seus próprios filtros. Por isso que o estudo da memória é complexo, envolvendo variáveis diversas, como, por exemplo, a identidade. Esta, do ponto de vista antropológico, pode ser um estado, nos caracterizando a partir de como nos entendemos naquele momento. É uma representação do que nós somos, uma ideia de como compreendemos ser e pode se apresentar na dimensão individual e coletiva, em que ambas agem de forma dialética. Assim sendo, muitas vezes os conceitos de memória e identidade encontram-se. Desse modo, como aponta Joel Candau (2019, p. 60):

Numerosos são os exemplos dessa imbricação entre memória e identidade, múltiplos são os casos nos quais a memória consolida ou desfaz o sentimento identitário... Cada ser humano, de fato, constrói sua identidade no correr do tempo que, simultaneamente, altera-o de maneira irreversível a ponto de que, dizia Aragon, quando aprendemos a viver já é tarde demais.

Memória é lembrança, mas também esquecimento. Na compreensão dos dicionários da

língua está sempre associada ao ato de reter ideias e guardar impressões, mas na história precisamos compreender memória também como ausência, pois, considerando que a construção da “história oficial” foi e é seletiva, podemos depreender que a memória histórica é composta sempre pelo que foi lembrado e também pelo que foi esquecido ou excluído. Se observarmos, por exemplo, a memória presente em documentos escritos e “oficiais”, veremos que a sua preservação permanece menos atingida pelo tempo do que a das tradições orais, tão relegadas durante séculos pelo Ocidente.

Em relação aos esquecimentos e apagamentos, são processos que ocorreram através de séculos e ainda hoje estão presentes nas relações entre países do Norte Global e países do Sul Global. Os costumes dos povos nativos da América Latina e a tradição oral africana são exemplos de que a ausência muitas vezes faz parte de um projeto de exclusão e apagamento que esses elementos culturais sofreram ao longo da Colonização e do Imperialismo. Nesse mesmo sentido, temos ainda as memórias subterrâneas, de trabalhadores e trabalhadoras, militantes, estudantes, migrantes, sem terras e diversos grupos sociais que lutam cotidianamente para ecoar suas vozes, memórias, mas que têm suas experiências de vida ainda silenciadas e/ou marginalizadas. Por essas memórias que lutamos e buscamos preservar – as subterrâneas, as apagadas, as excluídas e as silenciadas –, são essas que precisam preencher o ensino de história e os currículos escolares.

Assim como a história, a memória é um processo vivo. Mas, enquanto a primeira é uma operação intelectual, uma problematização crítica do passado, a segunda tem outras peculiaridades, como afirma Carmem Zeli de Vargas Gil (2019, p. 158-159):

O tempo da memória é o da continuidade presente naquele que lembra. Não há corte ou ruptura entre passado e presente e, portanto, não há lembrança estática, pois está sempre sujeita aos rearranjos das emoções grupais. Já o tempo da história é o da descontinuidade entre quem lê os fatos narrados e quem os testemunhou. Ela fragmenta o tempo, corta, recorta, privilegia mudanças, transformações, destruições.

A autora ainda aponta que no Brasil existe atualmente um trabalho de memória que coloca em evidência a história de povos indígenas e afro-brasileiros, reforçando também que outros grupos, como lideranças políticas, movimentos feministas e LGBTQIA+ precisam conquistar um reconhecimento público de fala. Nesse sentido, cabe compreender que a memória social não se reduz ao que está presente nos livros didáticos e que é preciso resgatar memórias silenciadas pela *colonialidade do poder, do ser e do saber*, que produziu os esquecimentos presentes em nossa história e cancelou saberes, línguas, costumes e cosmologias, impedindo diversos grupos sociais de subjetivar de modo autônomo suas tradições (GIL, 2019). A autora ainda conclui:

O tema da memória é potente nas aulas de história e se fizermos dele um campo aberto ao debate e à compreensão das sociedades em diferentes tempos, de forma que possamos desnaturalizar representações hierarquizadas que desintegram os diálogos possíveis. Torna-se, portanto, urgente e necessário que a história ensinada deixe de abordar a tradição oral como algo menos importante em relação à tradição escrita e de acreditar, erroneamente, que tais tradições são como contos de fadas. Valorizar a fala e a escuta: eis mais um desafio para quem é educador em tempos difíceis (GIL, 2019, p. 161).

Os livros sobre memórias (biografias, autobiografias e entrevistas), que durante muito tempo trataram quase que exclusivamente das histórias dos “grandes personagens”, cada vez mais tratam de histórias sobre “personagens comuns”, escritas/faladas pelos invisibilizados pela história “oficial”. O estudo sobre a escrita e o compartilhamento de memórias e suas características, usos, formas e funções é um dos caminhos para uma análise do comportamento da sociedade e entendimento de nossa cultura. Narrar a vida é um exercício extremamente importante para valorização do indivíduo e da sua história, assim como para construção de registros na própria história. Como aponta Helena Maria Marques Araújo (2017, p. 215), é importante “conceituar e problematizar a memória como um instrumento de empoderamento identitário através de processos educativos outros, quer sejam na escola, ou em espaços educativos não formais, ou até mesmo informais”.

Nesse sentido, um conceito de Pierre Nora (1993) se apresenta central para o debate: são os “lugares de memória”, englobando museus, escolas, universidades, sindicatos, fundações culturais, ruínas, conjuntos arquitetônicos, agremiações, clubes, arquivos, centros de documentação, dentre outros. Sendo esses criados ao longo do tempo pelas sociedades para manter a história a ser contada. São espaços educativos não formais em disputa, que permitem construir memórias com potencial para ressignificar a história, empoderando identidades. Por suas características, nesses espaços as identidades culturais são fortalecidas e os discursos hegemônicos e contra-hegemônicos estão postos, como observamos nos museus.

Em nossa sociedade, os “lugares de memória” das classes dominantes são privilegiados em detrimento daqueles relacionados às camadas populares. Ao mesmo tempo, todo lugar de memória possui uma dimensão educativa e uma cultura própria, com capacidade de empoderamento identitário. Assim como os espaços educativos formais, os não formais devem ser disputados, ocupados e difundidos pelas classes populares com o objetivo de construir memórias outras e empoderar identidades a partir de narrativas marginalizadas ao longo da história.

Márcia de Almeida Gonçalves aponta para a importância das narrativas como materializadoras da relação entre história e memória. O vivido, o lembrado, o esquecido e tudo que envolve a produção de uma narrativa possibilita uma apreensão das temporalidades,

dando forma ao passado, impactado pelo presente de quem narra e por suas expectativas de futuro (GONÇALVES, 2020). Por isso, a narrativa de uma vida desperta tanto interesse dos mercados editoriais de livros e também dos produtores de conteúdos audiovisuais, pois uma vida narrada é uma história contada com elementos constituintes da vida humana e social. É mais compreensível uma vida humana quando interpretada pela história que a própria pessoa conta sobre ela. Paul Ricoeur (2014, p. 112-113) detalha isso em *O si-mesmo como outro*:

A identidade narrativa, seja ela de uma pessoa, seja de uma comunidade, seria o lugar buscado entre história e ficção. [...] Acaso não consideramos mais legíveis as vidas humanas quando interpretadas em função das histórias que as pessoas contam sobre elas? E essas histórias de vida, por sua vez, não se tornam mais inteligíveis quando lhes aplicados modelos narrativos – enredos – extraídos da história propriamente dita ou da ficção (drama ou romance)?

Essa identidade narrativa atribui uma marca à pessoa e/ou ao grupo que narra. Assim, a partir dela começamos a desvendar a importância da memória para a história e como esse resgate seletivo do passado, que é realizado a partir das lembranças do indivíduo, pode contribuir também para o conjunto do contexto em que ele está inserido. Henry Rousso (2006, p. 130) traz uma primeira definição mais simples: “a memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado”. Em seguida, completa:

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao “tempo que muda”, às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui — eis uma banalidade — um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Mas essa percepção difere segundo nos situemos na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou mesmo de toda uma nação (ROUSSO, 2006, p. 130).

Ou seja, a partir do momento que entendemos a memória de um indivíduo como parte do coletivo, ampliamos a compreensão da sua importância para a história. Essa dupla característica de uma memória – individual e coletiva – é mais um atributo para sua valorização como ferramenta para o ensino de história. Ainda, como um elemento essencial da identidade, contribui para a própria autorreflexão do sujeito acerca de suas ações e seu papel no mundo e no contexto no qual está inserido. Henry Rousso amplia a nossa percepção acerca da memória e também as nossas impressões sobre as vidas que narram e são narradas, dimensionando o quanto podem acrescentar para o estudo das trajetórias de famílias e grupos sociais, do privado e do público.

Nesse sentido, para além das impressões sobre as vidas que narram, as memórias

compõem um conjunto de histórias que contribuem e potencializam a compreensão da própria história. Como aponta Pierre Bourdieu (2006, p. 229):

Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como no título de Maupassant, Uma vida, uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história.

É exatamente a partir do que descreve Pierre Bourdieu que ampliamos nossa percepção acerca do potencial de utilização das memórias da vida no ensino de história. Narrar uma história de vida, principalmente a própria, é uma tarefa que por si só proporciona reflexão. No ensino de história, na história escolar, pedir para que um aluno produza um relato de si pode ser um ponto de inflexão que o faça dar sentido ao pensamento histórico. Pode ser o que o faça reconhecer a sua consciência histórica, pois, ao pensar em seu passado, refletir sobre o seu presente e as suas expectativas futuras, esse indivíduo dá sentido a sua própria trajetória. Mas é claro, isso não ocorre descolado de outras compreensões necessárias: o contexto ao qual está inserido, as concepções sócio-históricas, culturais e políticas do presente e do passado. Ao mesmo tempo, é preciso ter cuidado com as conclusões que se chegam a partir de um relato. Nesse sentido, são interessantes as ressalvas apresentadas por Ângela de Castro Gomes (2004, p. 15):

Uma delas retoma o ponto da 'ilusão biográfica', isto é, da crítica que destaca a ingenuidade de se supor a existência de 'um eu' coerente e contínuo, que se revelaria nesse tipo de escrita, exatamente pelo 'efeito de verdade' que ela é capaz de produzir. A sinceridade expressa na narrativa, que pretende traduzir como que uma essência do sujeito que escreve, obscureceria a fragmentação, a incoerência e a incompletude do indivíduo moderno. O risco para o pesquisador que se deixa levar por esse feitiço das fontes pode ser trágico, na medida em que seu resultado é o inverso do que é próprio dessas fontes: a verdade como sinceridade o faria acreditar no que diz a fonte como se ela fosse uma expressão do que 'verdadeiramente aconteceu', como se fosse a verdade dos fatos, o que evidentemente não existe em nenhum tipo de documento.

O olhar crítico depositado a qualquer documento histórico por um historiador deve ser igualmente posto sobre um relato memorial. Trabalhar com a memória não é uma tarefa simples na pesquisa histórica, pois requer certos cuidados que não podem ser esquecidos pelo historiador no ato do seu ofício. Por isso, a depender dos usos que serão feitos com essas memórias, deve-se realizar as ressalvas necessárias quanto às limitações que uma memória apresenta em relação à “verdade dos fatos”, assim como se faz com qualquer outro documento. Mesmo para o que pretendemos, ou seja, a valorização das trajetórias invisibilizadas como ponto de inflexão para dar sentido a um ensino de história composto por histórias outras, é importante frisar aos alunos sobre as “peças” que as memórias podem

“pregar”.

Como afirma Mário Chagas (2002, p. 44), “o poder é semeador e promotor de memórias e esquecimentos”. Ou seja, as memórias e os esquecimentos resultam de um processo de construção que envolve outras forças, como, por exemplo, o poder. Desnaturalizar esses conceitos e compreender que eles se associam a diversas forças presentes no contexto social, político, econômico e cultural que vivemos são partes importantes no caminho que precisamos percorrer para compreender como funcionam as memórias e suas ausências. Ainda em relação ao poder, Chagas aponta para uma tendência de celebração da memória do poder que é responsável pela constituição de acervos etnocêntricos. Isso ocorre quando determinadas exposições são tratadas, por exemplo, como expressão da totalidade das coisas ou dos seres, levando quem as observa a compreendê-las como se pudessem expressar a completude do real. Por isso a importância de um olhar crítico sobre a memória, que demarque a sua importância para a história, mas que saiba também compreender as suas limitações.

Para Mário Chagas, que trabalha a relação de memória e poder principalmente relacionada aos museus e acervos de memória, onde há memória, há poder e um exercício de construção de memória.

Memória e poder exigem-se. O exercício do poder constitui “lugares de memória” que, por sua vez, são dotados de poder. Nos grandes museus nacionais e nos pequenos museus voltados para o desenvolvimento de populações e comunidades locais, nos museus de arte, nos de ciências sociais e humanas, bem como nos de ciências naturais, o jogo da memória e do poder está presente, e em consequência participam do jogo o esquecimento e a resistência. Este jogo concreto é jogado por indivíduos e coletividades em relação. Não há sentido imutável, não há orientação que não possa ser refeita, não há conexão que não possa ser desfeita e refeita (CHAGAS, 2002, p. 69).

Suas palavras ecoam em nosso projeto como um alerta e um direcionamento necessário para a compreensão do que está em jogo quando falamos em “lugares de memória”. O campo da memória também é repleto de disputas e, quando estamos trabalhando com as memórias contra-hegemônicas, estamos travando nesse campo uma disputa do lado relegado pela “história oficial” durante séculos e cientes de que a disputa pela afirmação dessas memórias e trajetórias requer esforço coletivo e superação de estruturas sociais sólidas, as quais se consolidaram ao longo desses séculos. Mário Chagas sugere em sua conclusão a utilização do poder da memória a serviço dos indivíduos e sociedades locais, contudo, vale complementar que o poder da memória deve estar a serviço das sociedades periféricas, onde reside a resistência e a reexistência às formas autoritárias e destrutivas do poder.

Elizabeth Jelin (2001) nos traz ferramentas necessárias para pensar e analisar as

presenças e sentidos do passado. Para a autora, é fundamental entender as memórias como processos subjetivos, ancorados em experiências e marcas simbólicas e materiais. Além disso, é importante reconhecer as memórias como objeto de disputa, observando o papel ativo de sentido dos participantes nessas lutas, que são marcadas por relações de poder. Por último, é importante historicizar as memórias, reconhecendo que existem transformações históricas no sentido do passado e no lugar atribuído à memória nas diferentes sociedades, em função de suas lutas políticas, ideológicas e culturais. Nesse sentido, reconhecendo os processos subjetivos da memória, suas disputas e seu lugar em cada sociedade. É importante, principalmente quando falamos de grupos historicamente oprimidos, silenciados e discriminados, a construção de uma referência a uma memória e um passado comum que permita construir sentimentos de autovalorização e confiança nos seus e em si mesmo. Dessa forma, torna-se fundamental estabelecer debates e reflexões ativas sobre o passado desses grupos historicamente invisibilizados e construir sentido para o seu presente e futuro (JELIN, 2001).

Acreditamos de fato no potencial das narrativas memoriais para construir sentido histórico para os discentes. Principalmente por vivermos um contexto em que diversas vozes, por séculos silenciadas, passam agora a conseguir, aos poucos, falar por si e serem ouvidas (negros, mulheres, indígenas, quilombolas, etc.). Acerca disso, consideramos de grande valor o pensamento de Márcia de Almeida Gonçalves a respeito das narrativas de “vidas mundanas” no contexto contemporâneo:

A despeito das muitas iniciativas exitosas, que não caberia nesse texto inventariar, urge narrar, registrar as falas e ouvir as vozes dos que em suas “vidas mundanas” empreenderam e empreendem “lutas homéricas”, em especial frente aos ventos conservadores e retrógrafos que sopram sobre a sociedade brasileira na atualidade (GONÇALVES, 2020, p. 88).

Compreendida a importância desses registros orais, das memórias subalternas e invisibilizadas, cabe explicar a relação da memória com o ambiente virtual, a internet. Nessa dimensão, segundo Vera Dodebei (2015), a produção de memórias se dá a partir de três processos memoriais, sendo estes: a dissolução de memórias, que acontece pela transmissão oral do conhecimento, não gerando registros memoriais, não sendo cumulativas e dando espaço para a constante criação de novas memórias; a ordem da soma, que está vinculada à ideia de acumulação como parte da memorização, aqui a sociedade cria as memórias artificiais que auxiliam a memória individual; por último, uma hibridação das anteriores, um misto de dissolução e acumulação, que é chamada de interação, em que as lembranças comunicadas



se dissolvem em processos de reformatação e autoria coletiva, podendo gerar acúmulo, já que as tecnologias permitem a reprodução de informação em várias mídias, garantindo a existência de registros analógicos e digitais.

Nesse campo, existem objetos e produtos nascidos no meio analógico (por exemplo, o projeto piloto da Cidade de Brasília) e transpostos para o ambiente digital, além dos que já nasceram e nascem em ambiente digital (o registro das práticas Yaokwa, ritual para a manutenção da ordem cósmica e social do povo Enawene Nawe, na Amazônia, Brasil; a arte fractal), exemplos trazidos por Vera Dodebei. Ambos podem ser utilizados separadamente ou conjuntamente, e quando usados dessa última forma, se metamorfoseiam em unidades de memórias digitais que, combinadas, possibilitam a criação de novos objetos. A autora ainda apresenta como exemplo uma coleção digital da Unesco denominada “Memórias do Mundo”, que mostra bem essa confluência (DODEBEI, 2015).

Desse modo, observamos que a internet não só facilita o processo de registro das memórias como também contribui para difundi-las, ampliando o acesso a projetos que, enquanto não digitalizados, ficavam restritos em termos de pesquisa e consulta pelas partes interessadas. Ressalta-se que o alcance por um número cada vez maior de internautas permite que essas memórias se tornem objeto de maior interesse da coletividade, democratizando o seu acesso. A contribuição que o meio digital traz para a produção, registro e difusão das memórias ainda está sendo dimensionada, mas sem dúvidas muda completamente a relação que se tem com um relato oral ou mesmo escrito de um indivíduo ou grupo de pessoas. É importante frisar que a internet é potencializadora das memórias de sujeitos históricos antes deslegitimados pela “história oficial”.

Tudo que tratamos aqui nos permite visualizar que as memórias de sujeitos pertencentes a grupos sociais historicamente invisibilizados tem um grande potencial na construção de uma educação transformadora. Esses relatos, colhidos e trabalhados de maneira contextualizada com os próprios temas do currículo de história em cada série, podem funcionar como pontos de inflexão para que os alunos repensem o próprio sentido da história. Possibilitar que o indivíduo sinta que suas narrativas fazem parte de um todo e que as suas histórias, de suas famílias e suas origens compõem objeto de interesse é uma alternativa para um ensino de história com função social. Ademais, trabalhar a proposta de construir memórias com a perspectiva do pensamento decolonial pode ser uma união ainda mais interessante nesse sentido.

## 1.4 Pensamento decolonial

O pensamento decolonial traz ao ensino de história uma perspectiva fundamental para se pensar em uma outra educação. Isso porque a ideia fundante da modernidade é o pensamento colonial, visto que a colonialidade do poder estabeleceu parâmetros para hierarquizar sociedades e conhecimentos. O ensino de história acompanhou o estabelecimento desses divisores que colocam o pensamento do Norte Global como orientador das relações humanas na modernidade e o pensamento do Sul Global como ultrapassado e desconexo do desenvolvimento humano.

A partir de 1492, os europeus invadem o continente americano e passam a realizar uma espoliação dos recursos naturais de nossas terras a partir de uma exploração dos corpos dos povos nativos das Américas e posteriormente dos povos africanos que para cá vieram. Essa violência estabeleceu-se nos âmbitos físico e simbólico, impactando de forma direta a lógica social até então estabelecida na região. Através das empresas coloniais, os europeus mantiveram durante quatro séculos um sistema exploratório extremamente violento, que impacta até os dias de hoje em nossa sociedade, pois a independência político-administrativa do Brasil e dos países da América Latina não acabou com práticas que reforçam a permanência de problemas estruturais como o racismo, a homofobia, o feminicídio e a violência contra a população periférica.

Nessa perspectiva, os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 05).

Assim, utilizaram-se de diversas estratégias na tentativa de formar um pensamento único que subalternizava os povos que não se enquadravam nesse modelo europeu (moderno, cristão, patriarcal e eurocêntrico). Os povos não europeus, a partir do estabelecimento desses paradigmas, passaram a ser racializados, classificados e patologizados por uma hierarquia pseudo-científica que definiu quais eram as raças superiores e inferiores (PAIM; ARAÚJO, 2018). Esse padrão se repetiu entre os séculos XV e XIX, principalmente com o projeto europeu de escravização dos povos africanos no Atlântico. Mesmo após o fim da escravidão em toda América, no século XIX, as consequências desse modelo continuaram impactando nossa sociedade, permanecendo até os dias atuais.

Costumes, crenças, comportamentos e tudo o que orienta nossa estrutura social, nos

seus aspectos políticos, econômicos e culturais, passam por determinações estabelecidas desde os processos de colonização implementados a partir do século XV. Não se trata de expurgar tudo que se origina a partir daí, pelo contrário, é necessário reconhecer os contributos advindos com a intensificação do contato entre as diversas sociedades do Globo. Porém, a partir do momento que essa relação traz consigo uma violência simbólica e física realizada pelos povos europeus aos africanos, latino-americanos e até mesmo parte dos povos asiáticos, é necessário tecer as críticas pertinentes e apresentar uma ótica que valorize a trajetória dos silenciados, o lado da história que não foi contado. Como aponta Boaventura de Souza Santos (2007, p. 71) em *Para Além do Pensamento Abissal*:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: “o deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

A ideia de trabalhar com o pensamento decolonial, as periferias urbanas e os conceitos contra-hegemônicos envolvidos com essas ideias nesse projeto é exatamente a de se desvencilhar de qualquer tipo de pensamento abissal. É preciso, cada vez mais, ouvir as vozes silenciadas e as trajetórias invisibilizadas pelo pensamento moderno Ocidental, pois dessa forma avançaremos em um ensino de história mais plural, com função social transformadora e para além do pensamento abissal construído pela colonialidade do poder.

Enrique Dussel nos aponta dois conceitos de Modernidade que nos ajudam a compreender a lógica eurocêntrica que se perpetuou ao longo de quatro séculos:

O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII. Propomos uma segunda visão da Modernidade, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo *moderno* o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) centro da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”. Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si (DUSSEL, 2005, p. 27).

A partir da análise de Dussel, vemos que a visão de Modernidade perpetuada pelos europeus se estabelece desde os processos de invasão e exploração dos continentes

americano, africano e asiático, que transformam a dinâmica de relacionamento entre esses povos no mundo. Essa data de início de um “Sistema-mundo” é também o marco cronológico do estabelecimento do eurocentrismo, que se consolida ao longo dos séculos seguintes.

Anibal Quijano (2005) nos traz reflexões importantes sobre a colonialidade do poder e o eurocentrismo na sua relação com a América Latina. Em primeiro lugar, trata acerca das ideias de raça e identidade presentes como categorias mentais da modernidade. Para o autor, raça e identidade racial foram utilizadas como instrumentos de classificação social da população, uma maneira de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista. A distribuição racista das novas identidades sociais foi também uma distribuição racista do trabalho, em uma associação entre branquitude social e salário, que beneficiava atores sociais europeus na ocupação de cargos e privilégios na colônia. Essa relação extrapolou o período colonial e escravista e permanece até os dias de hoje em nossa sociedade. Essa estrutura de dominação e exploração, raça e trabalho, foi estabelecida de maneira a parecer natural a ocupação dos espaços de privilégio pela branquitude naquela sociedade.

Quijano chama atenção ainda para a questão da colonialidade do poder e o eurocentrismo, trabalhando questões como capital e capitalismo, evolucionismo e dualismo, continuidade e descontinuidade, além de um novo dualismo, temáticas que estão envolvidas no processo de estabelecimento da colonialidade do poder. Para o autor, o capital, como uma relação social baseada na mercantilização da força de trabalho, é mais antigo que o contato dos europeus com a América, mas só se consolidou a partir da expansão marítima de portugueses e espanhóis para o Atlântico. A partir daí o capital transformou-se no modo de produção dominante. Dominante também foi a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, que por um lado reduzia toda a diversidade cultural e dos povos das Américas em “índios” e por outro trazia toda a complexidade e desenvolvimento dos países europeus.

O confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital- capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida realocização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 127).

Esses dualismos, naturalizações e distorções se somam a uma

heterogeneidade/descontinuidade que é o capitalismo, tanto em sua forma como no controle do trabalho, dos recursos e da produção. O qual se transformou ao longo desses séculos, mas sem nunca abandonar sua estrutura moderna/colonial, onde reside a homogeneidade/continuidade do sistema capitalista. Há ainda um novo dualismo que, para o autor, parte da ideia da diferenciação entre o “corpo” e o “não-corpo”. Também forjado pela colonialidade do poder, essa prática consistiu em atribuir racionalidade ou a sua ausência à constituição física dos seres, considerados mais racionais à medida que estavam mais próximos do padrão físico europeu e menos racionais conforme se afastavam desse padrão estabelecido. Isso afetou as relações raciais de dominação e também as relações sexuais de dominação, além de contribuir para a violência física e simbólica colonial.

Para Quijano (2005, p. 129), “aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete”. Sem a descolonização da sociedade latino-americana, não é possível se desgarrar da colonialidade do poder que ainda exerce força atuante nos nossos costumes, padrões e comportamentos. Podemos dizer que nenhum dos processos de nacionalização pelos quais a América Latina passou conseguiram efetivamente estabelecer um genuíno Estado-nação, pois estiveram sempre sofrendo os efeitos da colonialidade do poder. A perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes na América como status quo e a organização das estruturas de poder passaram a estar diretamente vinculadas às suas características e padrões.

Não é, pois, um acidente que tenhamos sido, por enquanto, derrotados em ambos os projetos revolucionários, na América e em todo o mundo. O que podemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (QUIJANO, 2005, p. 138-139).

Como um de seus contrapontos e respondendo às estruturas estabelecidas junto desse eurocentrismo, o pensamento decolonial surge para propor uma alternativa às periferias em relação a esse eurocentrismo, a essa modernidade/colonialidade.

Nesse sentido, Catherine Walsh (2018) vai pontuar aspectos centrais da pedagogia decolonial e demarcar o diálogo com percursos de um pensamento questionador das estruturas coloniais por um ensino transformador. Ou seja, valorizando as ideias de pensadores como Paulo Freire e Frantz Fanon, a autora estabelece o eurocentrismo como perspectiva hegemônica do conhecimento desde a colonização até os dias atuais, em uma

divisão binária que coloca a cultura europeia, cristã e ocidental como superior às culturas do Sul Global, às não-cristãs e também às orientais. Para Walsh (2018), a modernidade/colonialidade hoje se esconde por trás de um discurso neoliberal e multiculturalista, e mesmo as reformas constitucionais da década de 1990 que aprovam políticas específicas para indígenas e afrodescendentes são parte dessa lógica multicultural do capitalismo transnacional.

A autora ainda pontua dois conceitos distintos para marcar uma diferença entre o que é feito pelo neoliberalismo atual e o que propõe a decolonialidade. Do lado neoliberal temos a interculturalidade funcional, que busca promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas desigualdades sociais e culturais vigentes. Ainda assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos estados nacionais, mas deixando de lado questões estruturais que provocam a manutenção das desigualdades sociais. Já o pensamento decolonial propõe a interculturalidade crítica, que busca tratar com riqueza essas diferenças com métodos políticos não violentos, pois as desigualdades sociais e a discriminação cultural não devem existir em um diálogo intercultural autêntico. Parte ainda do problema da hegemonia do poder, do seu padrão de racionalização e da diferença colonial – que não é simplesmente cultural –, criticando os termos pelos quais o neoliberalismo trata o problema (WALSH, 2018).

O pensamento decolonial compreende a educação com potencial transformador dessas estruturas e pretende que esta seja o ponto de partida na conformação de novas possibilidades de valorização das culturas africanas e latino-americanas e dos indivíduos invisibilizados pela historiografia tradicional moderna/colonial:

Além de uma abordagem dicotômica, a perspectiva tradicional regida pela razão metonímica também carrega a marca de ter uma única lógica como eixo de organização. Talvez a mais forte evidência da ainda presente influência da razão metonímica no ensino de História seja a permanência da orientação cronológica de origem europeia como eixo de organização dos conteúdos (ARAÚJO, 2014, p. 236).

Como aponta Cinthia Monteiro de Araujo, o ensino de história ainda é marcado pela perspectiva tradicional, tendo como mais forte influência a permanência da orientação cronológica eurocêntrica. Além de ser o eixo de organização dos conteúdos, é também a perspectiva tradicional que orienta nossos currículos e livros didáticos. É buscando contrapor essa lógica moderna/colonial e tradicional que surge o pensamento decolonial no ensino de história, apresentando alternativas não só para o ensino, mas também para nosso contexto histórico-social e cultural.

Em primeiro lugar, precisamos elencar de forma mais acentuada sobre quais

conceitos estamos tratando quando falamos em pensamento decolonial. Luiz Fernandes de Oliveira vai nos apresentar alguns dos principais, dando a exata noção do que querem dizer e como elucidam a necessidade de trabalhar com um pensamento decolonial no ensino de história. O primeiro deles é o de “Modernidade/Colonialidade”, que se refere ao mito de fundação da modernidade. O autor aponta que “a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (OLIVEIRA, 2018, p. 02). Ou seja, o ponto de partida para um saber decolonial é exatamente o reconhecimento da dominação sofrida durante séculos pelos povos latino-americanos e que permaneceu sob a lógica eurocêntrica mesmo após as independências políticas dessas regiões.

Outro conceito chave trabalhado pelo autor é o de “racismo epistêmico”, operado pela Colonialidade e que determinou uma visão de inferioridade de grupos humanos não europeus, negando também a faculdade cognitiva destes e produzindo uma divisão racial do trabalho, do salário e da produção cultural do conhecimento (OLIVEIRA, 2018). Os resultados desse racismo epistêmico ainda estão muito presentes em nossa sociedade, sendo tratados por muitos como algo inerente a esta, quando na verdade compreendemos exatamente seu ponto de origem quando pensamos na dominação colonial europeia. Soma-se a essa ideia o conceito de Walter Mignolo (2013), trazido por Luiz Fernandes, de “diferença colonial”, que aponta para um pensamento a partir das ruínas, das margens criadas pela colonialidade, fazendo intervir e proporcionando um novo horizonte epistemológico (OLIVEIRA, 2018). Aqui está um ponto de virada no trabalho com esses conceitos, mostrando que a perspectiva decolonial pensa não só na desconstrução da colonialidade/modernidade, mas também a possibilidade de novos caminhos, a partir das brechas presentes na nossa sociedade, para um ensino decolonial.

Além disso, mais dois conceitos apresentados por Luiz Fernandes nos são caros. O conceito de “interculturalidade crítica”, que serve para pensar a partir de uma visão desconectada do legado eurocêntrico, tendo origem no Sul Global, valorizando as narrativas produzidas por latino-americanos e africanos, tirando da centralidade o Norte Global. Ainda há o conceito de “pedagogia decolonial”, fundamental para pensarmos em um ensino de história sob um novo eixo. Como nos aponta Luiz Fernandes (2018, p. 03):

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a

manutenção da colonialidade.

Com esses conceitos fica claro o que pretende uma educação decolonial: proposta transformadora das estruturas de ensino tradicionais e ainda eurocêntricas que não valorizam as tradições, culturas e pensamento dos indivíduos invisibilizados. Mas qual a inserção possível para a educação decolonial no atual contexto latino-americano? Catherine Walsh (2016) sugere o uso das “brechas decoloniais” como forma de utilização da pedagogia decolonial em “Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais”.

No artigo mencionado acima, a autora descreve sua trajetória e contato com o decolonial. Através de uma militância no campo político-social e do ensino, Catherine Walsh estabeleceu relações de proximidade com a pedagogia decolonial. Autointitulando-se uma militante intelectual, teve contato com Paulo Freire em seu exílio nos Estados Unidos e com uma rede de jovens e adultos ativistas que proporcionaram a ela enxergar “as realidades constantes e vividas do poder colonial, a dominação e a racialização” (WALSH, 2016, p. 66). Fugindo das concepções formais pedagógicas, a autora se enxerga como uma “facilitadora” no processo de ensino e escolheu posteriormente o Equador como espaço para viver, mas também para realizar uma imersão na prática decolonial, vivenciando experiências que deram sentido às suas ideias. A autora aponta: “Minha proposta nunca foi estudar e relatar ‘sobre’ movimentos sociais, atores e pensadores, mas principalmente pensar ‘com’ e, ao mesmo tempo, teorizar ‘a partir’ dos ‘momentos políticos’ em que estou comprometida” (WALSH, 2016, p. 68).

Mas como sua história se relaciona com o uso de “brechas decoloniais”? Catherine Walsh é o que nós podemos chamar de uma intelectual orgânica, vivendo o que teoriza e, mais do que isso, mostrando que é possível colocar em prática uma pedagogia decolonial mesmo em contextos com práticas e vivências ainda coloniais. A ideia que a autora traz das “brechas decoloniais” é exatamente a da inserção dos conceitos e práticas propostas pela pedagogia decolonial em estruturas eurocêntricas de poder e de ensino. A autora aponta ainda que “as brechas, é claro, são a consequência, em grande medida, da resistência e insurgência dos movimentos sociais” (WALSH, 2016, p. 69). Então, de onde surgem as expressões decoloniais? Partem exatamente de baixo, das margens, das fronteiras, das pessoas comuns, do desafio ao poder e às estruturas vigentes, questionando as matrizes do poder colonial em todas as suas expressões (WALSH, 2016).

A perspectiva decolonial nos traz um enfoque histórico, deslocando o eixo eurocêntrico, tradicional e moderno/colonial da história para trajetórias do Sul Global, sob a ótica e o protagonismo de personagens históricos negligenciados pelos livros didáticos e



currículos de história. Como aponta Catherine Walsh (2018, p. 25), a proposta pedagógica decolonial propõe por um lado:

Primero y siguiendo Fanon, pedagogías que permiten un “pensar desde” la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma –lo que llamé al inicio de este texto como la colonialidad de la madre naturaleza. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación.

Mas, por outro lado:

La segunda vertiente parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad (WALSH, 2018, p. 25).

A base teórica que o pensamento decolonial nos apresenta contribui para pensar a história a partir das ruínas, da negação da estrutura e como um campo de possibilidades. Estudar pensamento decolonial é também pensar de forma contra-hegemônica, buscando mergulhar na construção de histórias outras, de grupos sociais marginalizados e invisibilizados pelo capitalismo e pelo colonialismo. Como proporcionamos isso na educação? Helena Marques Araújo e Elison Paim (2018) apontam os caminhos da diversidade, do trabalho com as culturas marginalizadas e das memórias contra-hegemônicas. Uma educação que caminhe para a promoção de uma sociedade mais justa e menos desigual necessita trabalhar com conhecimentos que fortaleçam a diversidade cultural, valorizando os povos originários do nosso país, a cultura afro-brasileira e conhecimentos adquiridos e trazidos por esses povos que durante tanto tempo foram relegados. Essa diversidade de conhecimentos contribui para o fortalecimento de memórias e identidades. Nesse sentido, Helena Araújo e Elison Paim (2018, p. 16) apontam o seguinte caminho:

Em síntese, consideramos que o trabalho de entrecruzamento das histórias, memórias, patrimônios e identidades, certamente, contribuirá para a “compreensão do 'eu', a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (Fonseca, 2003, p. 250). Para isto não podemos apenas apresentar a história ou memória oficial; faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores, dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história.

Dessa forma, podemos começar a romper com o pensamento abissal que Boaventura Sousa Santos (2007) nos aponta no início deste tópico. Essas histórias, memórias, patrimônios

e identidades funcionam como elos para o fortalecimento identitário das camadas populares em suas lutas cotidianas, tornando-se instrumentos dos movimentos sociais que batalham incessantemente pela aquisição, ampliação e manutenção dos direitos dos grupos sociais marginalizados. A educação, a escola e o ensino são, portanto, terreno propício para o despertar dessas memórias e histórias outras, dos pensamentos contra-hegemônicos.

Por fim, nossa síntese teórica do pensamento decolonial se encerra com o artigo de Luis Fernandes Oliveira, Vera Candau e Catherine Walsh (2018). Neste texto, retomamos esses autores para acrescentar mais alguns elementos importantes para o nosso debate. Referimo-nos, por exemplo, à importância da pedagogia decolonial para além dos sistemas educativos, como eles apontam:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (CANDAU; OLIVEIRA; WALSH, 2018, p. 05).

Essa ideia corrobora com o que já havíamos apontado nas ideias de Catherine Walsh, mas traz uma compreensão ainda maior da dimensão a ser alcançada pelo decolonial. Enquanto presente, atuar nas brechas é uma maneira de construir, passo a passo, a base necessária para discutirmos uma educação contra-hegemônica sistêmica em um médio/longo prazo. Isso não inviabiliza tratar o decolonial como projeto político educacional e ampliar cada vez mais os espaços de debates e exposição dessas ideias e conceitos atualmente.

Como apontam os três autores, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua lógica era universal e a partir da negação de todas as outras constituíram ao longo de séculos a sua dominação cultural, política e econômica. É preciso questionar esse conhecimento moderno/colonial ocidental como essência permanente e imutável, desconstruindo os paradigmas eurocêtricos colocados como verdades universais, que invisibilizam e silenciam sujeitos, tradições e conhecimentos não-europeus (CANDAU; OLIVEIRA; WALSH, 2018). Somente a partir desse caminho se desconstrói a educação tradicional eurocêntrica para reconstruir uma educação plural, que valorize as raízes culturais dos povos que constituem nossa cultura e que ouça as vozes dos invisibilizados pela nossa história, como negros, mulheres, quilombolas e indígenas. Não se trata de negar a história moderna/colonial, mas é preciso buscar novos rumos e caminhos através de uma narrativa

decolonial e, principalmente, contra-hegemônica.

### 1.5 Periferias urbanas

Finalizamos os nossos referenciais teóricos com esse último conceito que é também fundamental para a construção deste projeto. As periferias urbanas surgem na nossa análise como uma ideia que dialoga com o pensamento decolonial, ferramenta para elucidar a realidade político-social e cultural do Sul Global. Afinal, quando falamos em ouvir as vozes que por séculos foram silenciadas na nossa história, podemos constatar que elas se encontram nas chamadas periferias, tanto no entendimento macro, do Sul Global como região periférica (que já tratamos no tópico sobre pensamento decolonial), quanto no entendimento micro, relacionado ao espaço urbano dentro de cada cidade (que vamos tratar a partir de agora).

Desde o início do século XX, pelo menos, boa parte desses atores sociais foi vítima de um processo de marginalização que os colocou em regiões periféricas nas cidades. Assim sendo, o conceito de periferia é o primeiro ponto que devemos trabalhar para elucidar com clareza sobre o que estamos falando. A definição dada por Giselle Megumi Martino Tanaka (2006, p. 17) diz o seguinte:

A noção de periferia é resultado tanto de uma visão da realidade urbana dentro de um projeto de desenvolvimento nacional com a superação das desigualdades sociais (pensamento sobre a formação da sociedade brasileira), quanto da luta política que nasce na metrópole urbano-industrial, centrada em um discurso sobre a cidade.

Por essa definição, circunscrevemos o conceito na relação com a cidade e a luta política que está constantemente sendo travada dentro desta. A construção das periferias ocorreu, em boa parte dos casos, no Brasil, à margem dos processos legais e regulares de desenvolvimento do espaço urbano. Fluxos migratórios, desapropriações e especulações financeiras dentro de áreas nas cidades fizeram com que diversos indivíduos pertencentes às classes sociais mais pobres precisassem se deslocar e se estabelecer em regiões distantes dos grandes centros ou então próximo dos grandes centros, mas em condições de moradia e saneamento básico precárias. Porém, a partir de 1970 se intensifica o debate acadêmico sobre as disputas presentes nesses espaços.

Uma das discussões gira em torno da questão da marginalidade e periferia, em que os

estudos buscam compreender o fenômeno de modernos centros industriais da América Latina que possuem ao mesmo tempo uma acentuada ocupação populacional em áreas de extrema pobreza. Análises que definem como áreas subdesenvolvidas as cidades dos países latino-americanos que convivem com essa realidade afirmam também ser esse um fator estruturante das sociedades periféricas, os “inchaços” nos centros urbanos. O que seria responsável por agravar ainda mais essa questão é exatamente a relação centro-periferia entre os países do Norte Global e os países do Sul Global, onde o capitalismo e as disparidades econômicas acentuam a pobreza nos países tidos como “subdesenvolvidos”.

Sobre esse debate, a autora Janice Perlman (1981) faz uma crítica à teoria da marginalidade que nos interessa mencionar. Defendendo que moradores de favelas são incluídos na sociedade e participam dela, ainda que seja de forma explorada e/ou negociada, afirma também que uma das maiores consequências dos mitos da marginalidade é a cultura da pobreza que responsabiliza o pobre, e não o sistema que produz e mantém sua pobreza. Essa tese da autora nos mostra, por um lado, a importância de pontuar que os moradores de favelas e das regiões periféricas não são agentes passivos dessa relação, mas também reforça, mesmo que criticando a teoria da marginalidade, que o pobre e periférico precisa ceder muito mais do que as classes médias, altas e privilegiadas no jogo de poder que se constrói nos centros urbanos. Essa disputa pelo protagonismo das ações é desigual e isso também contribui para a produção das desigualdades.

Voltando para a relação entre os países do Norte Global e do Sul Global, outras problemáticas agravam essa situação de acordo com estudos de Mantega (1984) e Kowarick (2002), e queremos nos deter aqui nas consequências dessa relação. A maneira de romper com essa relação de dependência econômica dos países periféricos aos países do Norte Global e, conseqüentemente, obter subsídios para combater as próprias desigualdades presentes nas cidades do Sul Global se daria através de reformas estruturais (reforma agrária, incentivo à indústria nacional e combate ao imperialismo, por exemplo). Sem essas transformações, a consequência gerada é o agravamento das desigualdades sociais nos centros urbanos, acentuando ainda mais a pobreza, principalmente dentro das periferias urbanas.

A periferia é utilizada para descrever a segregação socio espacial e as desigualdades presentes nas cidades. Mas é nesse espaço que se constroem também relações de cooperação e reciprocidade, além de mobilização para superação dessas desigualdades sociais. Os setores populares são portadores de relações sociais diferentes das hegemônicas, que necessitam ser compreendidas com estudos que extrapolem os números e as estruturas, que olhem através do seu desenvolvimento e visibilidade. Para isso, é necessário elucidar algumas questões antes de

olhar para as iniciativas que se constroem nas periferias.

A fórmula do estado liberal, que consiste no sufrágio universal e no estado de bem-estar social, não trouxe resposta às demandas de toda a população, principalmente para os grupos periféricos do Sul Global, neutralizando as aspirações democráticas e ampliando o poder das elites políticas. Essa é a compreensão de Immanuel Wallerstein (2004), que afirma ainda que esse sistema se mantém na base da exploração do Sul assentada no racismo. Esse Estado vendeu a esperança de um mundo melhor para as classes mais pobres, mas esqueceu de avisá-las que as oportunidades não seriam para todos, ou melhor, seriam para poucos. Essa crítica é importante pois esse modelo econômico não deu conta de superar as desigualdades sociais e atender as demandas das periferias. Em alguma medida, as periferias urbanas se converteram em espaços fora do controle do estado, passando a ter uma lógica de organização e sobrevivência própria quando perceberam que os diversos serviços prometidos eram seletivos. Parte dessas periferias urbanas vive hoje, por outro lado, a opressão de poderes paralelos ao Estado.

Las periferias urbanas concentran los sectores sociales que se han desconectado de la economía formal y se convirtieron en territorios fuera de control de los poderosos. Las elites intentan resolver esta “anomalía” a través de una creciente militarización de esos espacios y de modo simultáneo aplican modos biopolíticos de gobernar multitudes para obtener seguridad a largo nem tanto à plazo (ZIBECHI, 2007, p. 30).

Como afirma Raúl Zibechi, há ainda um uso crescente da militarização nesses espaços como forma de controlar e atacar um modelo de organização que se construiu paralelamente ao modelo estatal durante as últimas décadas. Existe uma clara divergência no modo como o Estado concebe e busca fomentar a organização nas regiões periféricas, de modo a manter o modelo de cidade criado pelo Estado liberal e a maneira pela qual os coletivos e pessoas se organizam nessas áreas, fomentando uma alternativa que as permita resistir e reexistir a esse modelo desigual. Como pano de fundo dessa problemática interna, existe uma questão que extrapola as fronteiras dos países latino-americanos, que é um modelo capitalista dependente, estruturado desde as independências realizadas em nosso continente, e que tem relação direta com o imperialismo.

O referido modelo é responsável por criar uma marginalidade muito característica em nossa sociedade, o que significa romper com os modelos de análises eurocêntricos ao enfatizar as diferenças e particularidades presentes no continente. Ou seja, o imperialismo e a dependência econômica dos países latino-americanos em relação ao modelo agroexportador e ao capital do Norte Global fomentam problemáticas que são particulares de nosso continente e não podem ser explicadas pelos mesmos modelos que explicam as desigualdades sociais do

Norte Global. A questão da marginalidade dentro das grandes cidades chega a criar uma espécie de dois lugares distintos dentro de um único país, como analisa Matos Mar (2004, p. 47) para o caso do Peru:

Sostiene que existen “dos Perú”, dos sociedades paralelas: la oficial y la marginada. El primero está integrado por el estado, los partidos, las empresas, las fuerzas armadas, los sindicatos, y tiene una cultura extranjera. El segundo es plural y multiforme, tiene su propia economía (a la que denomina “economía contestataria” y no informal), su propia justicia y autoridades, su religión y su cultura, y tiene un corazón comunitario andino.

Resguardadas as diferenças locais e características próprias em cada país, a base da afirmação do autor vale para diversos casos na América Latina, principalmente no que diz respeito à existência de duas realidades distintas dentro de um mesmo país, de uma mesma cidade. A realidade das instituições oficiais e para quem elas servem é uma e há uma segunda plural e que se constrói com as suas próprias regras e formas de funcionamento, que, na ausência de um estado cooperativo, formam maneiras distintas de sobrevivência e organização. Ainda, é nessa realidade que diversas iniciativas se estabelecem nas periferias a partir da mobilização de atores sociais presentes nessas áreas. Nesses lugares nem sempre o Estado é ausente, pois através da necropolítica que ocorre nesses espaços existe uma presença deste, que também acaba produzindo periferias e informalidade, tanto quanto sua ausência. Assim, as resistências e reexistências que surgem através dessas iniciativas populares são o que podemos chamar de uma potência e agência dentro das periferias.

Essas iniciativas atravessam o campo cultural, político, social e até mesmoeconômico, sendo iniciativas que perpassam desde movimentos sociais até intervenções culturais. Os movimentos sociais surgem da organização daqueles que saem da inércia e buscam reivindicar direitos e/ou um lugar de atuação que foi historicamente negado. Esses atores políticos e sociais, localizados dentro das periferias, enxergam na mobilização uma potente forma de participação política. É o controle desses territórios periféricos, através dessas iniciativas, que permite aos setores populares urbanos resistirem, mantendo vivos os sonhos diante dos poderes que buscam seu desaparecimento e sua desarticulação, tentando neutralizar suas iniciativas. Como exemplos de algumas dessas mobilizações no Brasil, temos ONGs, associações de moradores e coletivos de diversas bandeiras que mobilizam a população dessas regiões em torno de objetivos comuns.

Em seu livro *Territorios en Resistencia* (2007), Raúl Zibechi enumera uma diversidade de movimentos e organizações sociais nas periferias urbanas das cidades latino-americanas. Não é nosso objetivo tratá-las em particular aqui, mas queremos pontuar algumas

das conclusões que o autor chega acerca da mobilização desses grupos. “Dicho de otro modo, los de abajo están cercando los espacios físicos y simbólicos donde las clases dominantes habían establecido su poder” (ZIBECHI, 2007, p. 81). Além da conclusão de que há um movimento de disputa e apropriação desses espaços, o autor constata também o surgimento de novas subjetividades e sujeitos políticos partindo das regiões periféricas, constituindo também uma lógica familiar-comunitária nessas áreas, tornando cada vez mais esses personagens protagonistas de suas próprias histórias. Esse movimento que parte das periferias segue ocorrendo e, apesar de não ser possível ter o controle sobre ele, como já indicava Zibechi, mover-nos é a única forma que pode nos salvar:

Quiero decir que el triunfo de este mundo otro no es posible imponerlo, como ha hecho el capital. Podemos, sí, insuflarle vida, contribuir a expandirlo, ayudarlo a vivir y a elevarse. El movimiento existe, no podemos inventarlo ni dirigirlo. A lo sumo, podemos formar parte de él, moviéndonos también, mejorando el arte de mover-nos. No es poco, sobre todo porque esa capacidad de mover-nos es la única que puede salvar-nos (ZIBECHI, 2007, p.83).

Para concluir nosso debate sobre periferias urbanas, é necessário pontuar algumas questões de sua formação no Brasil, lugar de onde falamos. “A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às ciências sociais”, de Licia Valladares (2000), nos elucida bem o contexto e as características do processo de formação das favelas e das periferias no Rio de Janeiro. Dos cortiços e dos “cabeças de porco” até a ocupação habitacional em morros e regiões afastadas dos centros urbanos, esse artigo mostra de forma bem precisa o projeto em torno da expulsão das classes sociais pobres das regiões mais valorizadas da cidade a partir do início da Primeira República.

A referida autora trata de alguns tópicos em seu texto, sendo estes a maneira pela qual se olhava para as favelas, como “universo exótico em meio a uma pobreza originalmente concentrada no centro da cidade, em cortiços e outras modalidades de habitações coletivas, prolongava-se agora morro acima, ameaçando o restante da cidade” (VALLADARES, 2000, p. 12). Além da forma como a favela foi transformada em problema por políticos e jornalistas da época, “surge o debate em torno do que fazer com a favela, e já na década de 20 assistimos à primeira grande campanha contra essa ‘lepra da esthetica’” (VALLADARES, 2000, p. 12). Embora a autora não vá, nesse artigo, se ater às organizações e mobilizações dentro desses espaços urbanos, são interessantes esses pontos destacados para compreendermos como a marginalização das periferias urbanas datam de décadas atrás, não sendo um fato novo.

A favela e as periferias urbanas são vistas até hoje por muitos intelectuais e políticos como espaço de precariedade física e social que se opõe às áreas nobres da cidade, negando

seus direitos e as suas demandas. Na contramão disso, os grupos sociais que ocupam essas regiões se organizam e se movimentam no sentido de reivindicar seu espaço e seus direitos: a saúde, a moradia, a educação, a vida e tantos outros que lhes são negados. Seja no Rio de Janeiro ou em outras regiões periféricas do Brasil e da América Latina, a mobilização desses grupos segue ocorrendo e se fortalecendo, para resistir e reexistir, buscando transformar as periferias urbanas em espaços populares, plurais, com direitos garantidos e liberdade de expressão. São nesses espaços que emergem vozes de personagens de grupos sociais silenciados durante séculos da nossa história e que através de suas lutas fazem ecoar suas trajetórias de vida.

Nesse sentido, esses personagens são atores sociais fundamentais para o projeto do podcast *Trajatórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*, pois as trajetórias periféricas encontram-se principalmente nos subúrbios, periferias e favelas. É daí que emergem as histórias que trabalharemos nas entrevistas do nosso projeto e que precisam ter difusão e destaque cada vez maior nas mídias sociais, nos audiovisuais, nos livros didáticos, currículos e nos espaços de construção do ensino básico e do ensino de história de maneira geral.



## 2 A CONSTRUÇÃO DO PODCAST TRAJETÓRIAS PERIFÉRICAS, MEMÓRIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

### 2.1 Primeiros passos

“Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria” (ADICHIE, 2019, p. 12). Esse trecho do livro de Chimamanda Ngozi Adichie sobre o perigo de uma história única é uma boa síntese do que o eurocentrismo e a história moderna/colonial podem realizar como impacto negativo na cultura de uma sociedade. A infância e a adolescência são as principais fases de construção do ser humano em seus aspectos psicossociais e emocionais e já é a partir dessa fase que os jovens africanos e latino-americanos são inundados pela cultura do Norte Global. A autora relata através de diversas experiências presentes em sua vida como uma visão etnocêntrica de mundo, uma história única, pode ser perigosa na formação dos indivíduos.

Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. [...] Ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. [...] Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe (ADICHIE, 2019, p. 16 e 17).

Uma história única do Norte Global, consolidada através de uma visão que pouco trata da história do continente africano e, quando trata, tira o protagonismo dos seus habitantes, tira do centro e coloca nas margens sua cultura e seus costumes. Chimamanda Adichie coloca como marco temporal do início dessa colonialidade do poder (ver capítulo 1) o momento da expansão marítima europeia a partir do século XV, mas principalmente no XVI, quando se intensificam os contatos entre Europa e África. Ela cita uma passagem de um mercador europeu para confirmar a sua tese. Mas o que queremos demarcar aqui, reforçados com as análises da autora, é que essa história única se constrói através do poder estabelecido sobre os povos africanos e latino-americanos, a busca por “ser maior do que o outro”, de fazer com que a história que está sendo contada torne-se a história definitiva. Como a autora reforça:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam

mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (ADICHIE, 2019, p. 26-28).

Essa conclusão trazida por Chimamanda Ngozi Adichie é importante para frisar o que buscamos superar quando nos propomos a escutar Trajetórias Periféricas e Memórias Contra-Hegemônicas. Queremos exatamente contribuir para a difusão e divulgação de histórias outras, descoladas dos estereótipos, da simplificação e marginalização das culturas africanas e latino-americanas (em especial dos povos originários), mas também de mulheres e homossexuais. Por fim, para abrir este capítulo, citamos mais uma vez a autora de *O Perigo de uma História Única*:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2019, p. 32 e 33).

Por isso enxergamos na escuta dos relatos de histórias outras, periféricas, contra-hegemônicas, um dos caminhos para produção de um conhecimento que reafirme a dignidade desses povos, apresentando sua cultura, suas raízes, seus costumes e suas crenças sob a sua ótica. O protagonismo de suas histórias, que negros, indígenas, quilombolas, mulheres, homossexuais e outros grupos sociais lutam cotidianamente para adquirir, são partilhados nesse projeto, almejando que essas trajetórias sirvam de inspiração para quem as ouve como serviram de inspiração para este professor de história e historiador escrever esta dissertação. Este capítulo fala sobre a primeira etapa prática desse projeto, as entrevistas com personagens pertencentes a grupos sociais historicamente invisibilizados e marginalizados.

O podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas nasce da ideia de construir um projeto em ensino de história que tivesse alcance tanto para o público geral quanto para estudantes do ensino básico na utilização por professores em sala de aula. Ambos os objetivos foram alcançados, mas neste capítulo 2 vamos nos concentrar nos registros das etapas de planejamento, elaboração do projeto, realização das entrevistas, lançamento dos episódios e retorno do público geral através da publicação do podcast em plataformas de áudio. Trataremos ainda de abordar os desmembramentos dessas etapas, apontando as dificuldades e os desafios, assim como os detalhes do processo, repleto de gratas surpresas e aprendizados que não são possíveis definir em poucas palavras. Alicerçados na base teórica apresentada e debatida no primeiro capítulo, inserimos também outros autores e ideias neste

capítulo, os quais nos fizeram refletir ao longo de todo processo e mesmo depois de sua finalização sobre as questões que envolveram cada etapa de construção desse projeto.

O projeto tem como eixos orientadores o ensino de história, a história oral, a memória, o pensamento decolonial e as periferias urbanas. Elaboramos um podcast com uma série de episódios sobre trajetórias de vida de personagens pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados. Essas histórias foram contadas através de entrevistas. O produto final está disponibilizado em plataformas digitais de áudio com o intuito de divulgar o material ao público geral e também formando um acervo para ser utilizado no ensino básico por professores e alunos (como será visto no capítulo 3). Assim, proporcionando um produto que se relaciona com a produção de uma história-outra, orientada segundo os eixos mencionados no início do parágrafo.

O primeiro passo, portanto, foi o planejamento do projeto. Existem determinadas perguntas que precisam ser feitas inicialmente. De quem? Como? Por quê? Como dito acima, nosso projeto abordará a trajetória de vida de pessoas pertencentes a grupos sociais historicamente invisibilizados e, embora saibamos haver outros grupos que são marginalizados ao longo da história e nos dias de hoje, é necessário um recorte inicial, por isso escolhemos os mencionados no início do capítulo. Convidamos pessoas que desenvolvem projetos e/ou atuam politicamente em diversas áreas da vida em sociedade, profissionais ou não, pois acreditamos que é necessário dar ainda mais visibilidade a essas narrativas, principalmente sob uma perspectiva periférica e decolonial. Esse projeto não se pretende inédito em relação a entrevistar trajetórias periféricas, pois sabemos que outras iniciativas já trabalharam/trabalham com trajetórias de vida de indivíduos pertencentes aos grupos sociais mencionados. Felizmente, temos muitas iniciativas exitosas no campo da memória, do pensamento decolonial e das periferias urbanas. A novidade trazida pelo projeto reside em um conjunto de fatores que, associados, demonstram seu caráter único, conforme apresentaremos a seguir.

Trabalhamos através da elaboração de entrevistas com esses personagens para coletar memórias que tratem de falar sobre suas trajetórias de vida e a relação com as escolhas e experiências feitas por eles dentro da sociedade em que vivemos. Cada episódio está composto por uma entrevista com duração que vai de quarenta minutos a uma hora e quinze. Além de todas as entrevistas serem de trajetórias periféricas (de personagens pertencentes às periferias, que nasceram ou não nelas e que atuam nas periferias e pelas periferias), também apresentam visões contra-hegemônicas, seja na produção de saberes, atuações político-sociais, projetos de trabalho e vida e discurso dos indivíduos entrevistados. Por fim, trata-se

de um projeto que atingiu um duplo objetivo: disponibilizar essas entrevistas em plataformas de podcast para o público geral e também utilizá-las em um projeto educacional para o ensino básico (descrito em nosso capítulo 3). Por todas essas questões, enxergamos relevância neste projeto.

Ao realizar o convite para os indivíduos que intencionávamos entrevistar, explicamos o planejamento da condução das gravações e frisamos ao convidado a razão pela qual ele ou ela compõe um personagem importante para participar do projeto, explicando sobre os conceitos abordados no capítulo 1. De forma resumida, foi importante tratar do objetivo do projeto e dos conceitos principais que dão base à proposta como forma de convencer o convidado da importância de sua entrevista para o resultado final que pretendemos alcançar. Frisamos também, logo nessa etapa, os possíveis destinos das gravações, que, no caso deste projeto, tratam-se principalmente das mídias digitais, buscando atingir o público geral e mantê-las com acesso fácil para professores e alunos utilizarem em projetos escolares.

Os convites foram feitos levando em consideração o enquadramento ao objetivo do projeto em relação ao perfil histórico-social e de atuação profissional e/ou político-social do convidado, relacionado à temática de trajetórias periféricas e memórias contra-hegemônicas. Nesse sentido, buscamos para o nosso projeto pessoas que representassem no todo a diversidade proposta pelo projeto (de diferentes grupos sociais historicamente invisibilizados) e com discursos progressistas e atuações efetivas nas periferias. O número de sete convidados não foi pré-estabelecido, mas alcançado na medida em que entendemos ter concluído os objetivos propostos com esse número de entrevistas. Por exemplo, dos sete entrevistados, todos são pretos ou pardos, cinco são mulheres, uma delas indígena, três dos sete convidados são pertencentes à comunidade LGBTQIA+ e todos vivem nas periferias e atuam em projetos pessoais/profissionais dentro delas. São ainda de regiões periféricas diferentes, de religiões distintas (evangélicos, espíritas, umbandistas e religião não declarada) e áreas de atuação pessoal e/ou profissional diferentes. Por fim, apresentaram discursos, posicionamentos e conclusões (dentro do campo progressista, periférico e contra-hegemônico) diversos e complementares entre si, atingindo o objetivo da pluralidade dos relatos e diversidade das trajetórias que desejamos.

Pela grande quantidade de convidados possíveis de entrevistar a partir do nosso recorte relacionado ao objetivo do projeto contido no título (Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas), optamos por um outro recorte, este relacionado à busca de convidados pertencentes a ciclos de vivência/conhecimento do orientando e do orientador. Pessoas que não são necessariamente próximas de nós, mas das quais temos conhecimento prévio de suas

trajetórias e reconhecendo nelas a adequação aos nossos objetivos. Os três primeiros convidados foram indicados por mim (Matheus Favrat, Rosália Romão e Lourence Alves). Os quatro últimos foram sugeridos pelo orientador deste projeto, Mauro Amoró, que indicou os nomes de Monica Cunha, Mônica Francisco, Marcos Lord e Ana Kariri. Após entrevistá-los e perceber que tínhamos alcançado os objetivos traçados pelo projeto, iniciamos a etapa de publicação das entrevistas nas plataformas de podcast.

Ainda dentro da etapa descrita nos últimos parágrafos, é importante fazer um parêntese em relação à seleção dos convidados. À época da seleção dos entrevistados, estive lecionando em duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Araruama e passei um formulário para os alunos preencherem sobre lideranças do distrito de São Vicente de Paula (Araruama - RJ) que eles indicavam para as entrevistas do podcast, enfatizando que avaliaria se as sugestões se encaixariam nos perfis procurados pelo projeto. Nesse formulário havia um breve resumo sobre o projeto e seus objetivos, e reforcei em explicação após a entrega dos formulários aspectos que seriam abordados nas entrevistas. Segue modelo do formulário abaixo:

### Figura 1 – Modelo de questionário aplicado

Questionário de Pesquisa com Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)  
do Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Fimentel, em São  
Vicente de Paulo (Araruama – RJ) – Projeto de Mestrado

Autor: Pablo Andrade Afonso (UERJ)

Este projeto tem como eixo orientador a memória e as narrativas contra-hegemônicas e periféricas no ensino de história. O objetivo central é a elaboração de um podcast com uma série de episódios sobre trajetórias de vida de personagens pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados. Essas histórias serão contadas através de entrevistas realizadas com esses indivíduos e serão feitas também entrevistas com coordenadores e idealizadores de projetos/iniciativas que valorizem trajetórias de vidas pertencentes a esses mesmos grupos sociais (negros, mulheres, homossexuais, indígenas, quilombolas, etc.). O produto final será disponibilizado em plataformas digitais de podcasts com o intuito de divulgar o material ao público geral e também de formar um acervo para ser utilizado no ensino básico por professores e alunos, valorizando tanto a história oral, como a memória, as narrativas contra-hegemônicas e as periferias urbanas no ensino de história.

Pergunta 1: Você conhece alguma liderança política/social na sua região (alguém que trabalhe com projetos comunitários, sociais ou culturais, em São Vicente)?

Sim

Não

Pergunta 2: Qual(is) nome(s) você conhece/indica para uma entrevista sobre trajetória de vida e atuação político-social na região de São Vicente (colocar nome e apelido, ou como a pessoa é conhecida)?

---



---



---

Fonte: O autor, 2021.

Foram onze formulários respondidos, pois no período em questão as turmas de EJA para as quais lecionava estavam com baixa frequência. Dos onze formulários, quatro responderam que não conheciam nenhuma liderança político/social na sua região. Dos sete que responderam a primeira pergunta de forma afirmativa, cinco indicaram apenas um nome e dois indicaram dois nomes. Entre nomes que se repetiram, ao todo cinco lideranças foram indicadas: dois pastores de igreja evangélica, sendo um deles da igreja batista da região e outro de um centro evangelístico internacional, um ex-vereador, um jovem assessor da Prefeitura de Araruama e um Padre da Paróquia de São Vicente de Paula.

Iniciei então um procedimento de pesquisa sobre as sugestões feitas pelos alunos acerca das lideranças políticas da região. Após pesquisa cuidadosa, houve a conclusão de que tais personagens não apresentavam o perfil procurado pelo podcast, de lideranças pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados. Optamos então por não utilizar como possibilidade de entrevista os indivíduos sugeridos pelos alunos e essa escolha foi pontuada com eles. Os formulários foram preenchidos de maneira anônima pelos estudantes.

Outro momento importante foi a condução da entrevista, realizada de maneira que o entrevistado se sentisse à vontade para discorrer sobre seus relatos. Quando os indivíduos simpatizam de antemão com o entrevistador, o caminho torna-se mais fácil, mas determinadas perguntas podem gerar situações delicadas e nesse momento é importante ter a sensibilidade de perceber até onde deve-se prosseguir em um caminho que gere incômodo ao entrevistado. Fundamental é também respeitar o tempo de resposta da pessoa, sem atropelos com as perguntas em função do tempo, para que o relato esteja sempre o mais próximo possível de uma naturalidade. O papel do entrevistador/mediador requer cuidados, olhar atento e registros precisos sobre as reações de quem narra, a forma como fala e se expressa, tudo isso é fundamental.

Nesse sentido, nosso cronograma contou com certo espaçamento entre a realização das entrevistas, de modo que houvesse reflexões, questionamentos e aprimoramento do modelo de realização destas no encontro com os entrevistados. Algumas reuniões entre orientador e orientando foram fundamentais para repensar e reelaborar perguntas feitas nas entrevistas. As perguntas foram elaboradas de modo que tivessem algumas mais gerais feitas a todos os convidados, é o caso da primeira e última pergunta de cada entrevista (1 - Me conta um pouco sobre sua trajetória de vida. De onde você vem? Como foi sua infância? Me fala um pouco da sua vida como criança e adolescente, as escolhas, desafios, mas também sobre as memórias afetivas e divertidas. 2- E por último, quais os aspectos que você mais valoriza na sua

trajetória até aqui como fundantes de quem você é hoje?) e perguntas mais específicas, aquelas que se encontravam entre a primeira e a última. As específicas foram elaboradas através de pesquisa prévia sobre os convidados na internet, em consulta com o orientador e no conhecimento prévio do entrevistador, chegando a resultados que contribuíram para o conhecimento de suas trajetórias e atuações. Dessa forma, fomos realizando as entrevistas entre 08/07/2021 e 23/12/2021.

Em virtude do período que atravessamos, ainda em função da pandemia do novo Coronavírus, todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, através de ferramentas/aplicativos de conversação com áudio e vídeo. Apesar de entendermos que o local e o ambiente da entrevista são aspectos importantes em um trabalho de história oral, acreditamos que nesse momento a primeira prerrogativa deve ser a segurança de todos os envolvidos. Apesar de utilizarmos ferramentas/aplicativos com áudio e vídeo, o objetivo foi que o produto final tivesse somente a disponibilização do som da entrevista, preservada com a qualidade necessária para uma boa experiência do ouvinte, sendo a imagem somente utilizada como recurso no momento do diálogo para gerar maior aproximação entre o entrevistado e o entrevistador. Utilizamos a plataforma Google Meet como forma de realização de gravação das entrevistas e retiramos na edição as imagens geradas, ficando somente com os áudios.

Sobre isso, Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (2020) trazem um debate muito atual, não só pela proximidade do ano em que escrevemos, mas principalmente porque aborda o contexto das entrevistas à distância em função do isolamento social no período da pandemia do novo Coronavírus. Os autores trazem uma “reflexão sobre a possibilidade de realização de entrevistas conduzidas de acordo com os princípios da história oral no ambiente digital” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 02).

Durante muito tempo acreditou-se que a história oral só poderia ser plenamente realizada quando os sujeitos envolvidos estivessem fisicamente presentes em um mesmo ambiente, uma percepção construída ainda no século XX, em uma sociedade que compreendia as relações sociais fundamentadas no contato presencial entre pessoas. A sociedade se transformou e as transformações das tecnologias da comunicação trouxeram ferramentas que tornam possíveis contatos instantâneos entre pessoas que se encontram em polos opostos da Terra. Com a pandemia, essas ferramentas passaram a ser utilizadas de forma ainda mais frequente, buscando romper as barreiras do isolamento, possibilitando que projetos, trabalhos, eventos e uma série de relações profissionais e pessoais se mantivesse mesmo com a necessidade de permanecer em casa. Foi dessa forma que optamos por realizar as nossas entrevistas, que ocorreram a partir do segundo semestre de 2021.

Ainda em um cenário de pandemia do novo Coronavírus, essa opção se fez devido a uma necessidade, mas também respaldada por estudos como o dos autores acima, que afirmam que é possível realizar entrevistas igualmente qualitativas à distância. Para eles, quatro critérios são fundamentais em uma entrevista de história oral e que não se perdem sendo realizadas à distância:

A oralidade (e com ela seus recursos expressivos, como a entonação, a qualidade vocal, entre outros), a imediatez (a narração e a escuta acontecendo em simultaneidade, garantindo a elaboração em tempo real dos relatos de memória, cuja reflexibilidade é constricta ao próprio desenrolar da entrevista), a dialogicidade (a possibilidade de reação e interferência e a flexibilização dos papéis desempenhados na entrevista), a situacionalidade (o acesso, mesmo que relativo, ao contexto no qual o narrador está inserido no momento da narração) (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 06).

Além disso, existem ganhos, como a diminuição de custos (sem a necessidade de deslocamentos), facilidade de acesso (possibilidade de entrevistar pessoas que se encontram fisicamente distantes de forma instantânea) e possibilidade que as pessoas estejam falando de lugares seguros para si e relativamente neutros (suas casas, por exemplo). Atendendo aos critérios básicos e importantes para uma entrevista de história oral, as entrevistas à distância transformam-se então em uma excelente possibilidade para os envolvidos, permitindo a ocorrência de encontros que presencialmente demorariam ou seriam inviáveis de serem realizados devido às dificuldades impostas pelas circunstâncias do encontro presencial.

Por outra lado, é óbvio que existem também desafios no campo das entrevistas à distância, como os possíveis problemas de conexão com a internet. Estes podem levar a uma interrupção da entrevista, uma maior dificuldade de percepção em relação aos gestos dos entrevistados e suas expressões devido à qualidade da conexão, bem como não proporcionar um contato visual direto, que pode ser importante em dadas circunstâncias de perguntas e afirmações. Além disso, uma qualidade ruim em uma das conexões pode gerar imagens com baixa qualidade, embora a qualidade do áudio seja mais fácil de resguardar. Mas consideramos, pautados nos estudos dos autores acima, que nenhuma dessas questões inviabiliza ou diminui a qualidade de um trabalho de história oral feito à distância.

Consideramos importante para o nosso projeto, por exemplo, que as entrevistas tivessem o uso de imagem e voz através de aplicativos que oferecessem essa função, para não haver perdas qualitativas na entrevista, mesmo que posteriormente o uso da imagem não tenha sido realizado por nós na publicação das entrevistas. Explica-se: a imagem dos convidados era necessária para proporcionar um contato maior entre entrevistador e entrevistado, gerando um ambiente de maior proximidade através do contato visual e dos gestos, mesmo que indireto



(através das câmeras dos dispositivos eletrônicos). Consideramos isso importante para a realização das entrevistas, mas optamos pela não publicação do material com vídeo, utilizando somente áudio, por três principais razões: já consistia em nosso objetivo inicial; o material em áudio é publicado em tamanho reduzido, sendo mais acessível para qualquer tipo de conexão de internet; e também porque tivemos perda de qualidade de vídeo em algumas entrevistas, mas não de áudio. Ou seja, atendemos ao objetivo de publicação de um projeto de história oral, mantendo a qualidade da voz, fundamental nesse processo, mas optando por não utilizar vídeo, o que passaria também a caracterizar o projeto como audiovisual, o que não era um desejo nosso.

Por fim, voltando à análise de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2020), os autores afirmam que ainda existem muitas perguntas a serem respondidas sobre esse modelo de entrevistas à distância para a história oral. Porém, ressaltam que entrevistas realizadas virtualmente podem ser frutíferas e necessárias desde que se analise metodologicamente os termos que impactam o objetivo e resultado final do trabalho. Nesse sentido, buscamos atender a alguns itens importantes para entrevistas virtuais que os autores enumeram em seu artigo:

1. Entrevistas feitas à distância são mais promissoras quando não apenas os entrevistadores, mas também os entrevistados, possuem aptidão e intimidade com os recursos de videoconferência.
2. Em todo caso, os momentos de pré-entrevista podem fortalecer o relacionamento entre entrevistado e entrevistador e orientar uma relação de cordialidade, respeito e profissionalismo e de explicitação das expectativas em relação à presença física ou à mediação da internet.
3. É importante ter clareza acerca do potencial e dos limites interpretativos do trabalho sobre relatos oferecidos online.
4. A cibercultura possui uma ambiência própria e hábitos de comunicação particulares, que privilegiam a interação e a participação, por um lado, mas que criam a propensão à brevidade, por outro (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 11 e 12).

Quanto ao item 1, buscamos nos inteirar sobre as melhores maneiras de realizar as entrevistas na manutenção da qualidade dos áudios sem a necessidade de buscar itens profissionais, mas trazendo qualidade com itens comuns ao uso de boa parte da população. Elaboramos para isso um passo a passo que enviamos a cada convidado cerca de uma semana antes da realização das entrevistas, conforme segue nas imagens abaixo:

Figura 2 – Instruções gerais para a entrevista (1)

### **Instruções Gerais para a Entrevista**

Nossa entrevista para o projeto sobre Memórias Contra-Hegemônicas e Trajetórias Periféricas está marcada para o dia \_\_\_\_\_, às \_\_\_\_\_. Segue abaixo algumas instruções prévias e para o dia da nossa gravação.

- A ideia é gravar uma entrevista falando sobre a sua trajetória de vida e a correlação dela com os aspectos político-sociais, o campo profissional, seus projetos pessoais e profissionais e outros aspectos que desejar, a partir de algumas perguntas que vou selecionar para ajudar no direcionamento da nossa conversa, mas deixando você a vontade para acrescentar outros aspectos ou questões em nossa entrevista.
- Reservar, se possível, cerca de 2 horas para a nossa entrevista, a partir do horário marcado. Pode ser que leve menos tempo, mas é um espaço de tempo de segurança;
- Vamos gravar na plataforma Google Meet;
- Quando você puder, peço que me envie um texto de apresentação (da maneira como você gostaria de ser apresentada no início da entrevista). Com, por exemplo: Nome, idade, de onde é (bairro), formação, atuação profissional, projetos que coordena/participa e mais o que você quiser que tenha na hora que eu te apresentar.
- No dia da entrevista, é ideal utilizar o fone de ouvido com fio (aqueles que vem junto com o celular), pois ajudam bastante a melhorar a qualidade do áudio.

Fonte: O autor, 2021.

Figura 3 – Instruções gerais para a entrevista (2)

- Se você puder baixar ou já tiver no celular qualquer gravador de voz, ele pode ajudar bastante a nossa gravação. A gravação feita por ele funciona como um backup do áudio caso a internet trave e o áudio do Meet trave.
- Como funciona o Gravador de celular na entrevista: Deixamos próximos de nós um celular com gravador de áudio ativado. Alguns aparelhos já possuem esse aplicativo, outros precisam baixar. Durante a gravação, sugerimos (somente se for possível) deixar o celular em modo avião, pois eventuais ligações interrompem a gravação.
- OBS: Para que uma gravação não interfira na outra é importante que o retorno do áudio pelo Meet esteja sendo feito somente pelo fone de ouvido e não por uma caixa de som do computador.
- Qualquer dúvida é só falar: Até lá!

Fonte: O autor, 2021.

Nem todos os convidados conseguiram providenciar todos os itens para a gravação da entrevista, mas, de modo geral, tivemos entrevistas com boa qualidade e atribuímos parte desse êxito à elaboração desse passo a passo que orientou cada convidado para a entrevista. Em relação ao item 2, buscamos, antes de iniciar cada entrevista, ambientar o convidado com perguntas cotidianas, procurando trazer naturalidade ao momento e deixando o convidado à vontade. O item 3 se faz presente em nossa análise do material, que consta

neste capítulo, em que buscaremos reconhecer, à medida que formos analisando determinadas falas dos convidados, os potenciais e limites que cada fala e interpretação tem diante do contexto em que os convidados dialogam. Já em relação ao item 4, observamos os convidados se aprofundando na resposta a determinadas perguntas, reação oposta ao que os autores pressupõem com a entrevista à distância. De toda forma, quando as respostas eram breves, buscávamos trazer novos elementos nas respostas dos convidados com perguntas complementares.

O artigo de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2020) reforça esse importante debate acerca das entrevistas à distância para a história oral. Como qualquer debate em curso, exige novas observações, análises, experiências e conclusões, e o podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* é um material interessante de se analisar no prosseguimento desse debate. Não cabe aqui aprofundar nossas impressões sobre essas questões, mas, no que tange este projeto, a utilização dos meios virtuais para a realização das entrevistas constituiu processo fundamental para que o respectivo trabalho avançasse em meio a um contexto adverso de Pandemia. Dito isso, cabe agora prosseguir com a análise da construção desse podcast.

Como frisamos, os episódios tiveram sua versão final com aproximadamente quarenta minutos até uma hora e quinze minutos de conteúdo, considerando esse um tempo razoável para ter um produto atrativo ao formato das plataformas de áudio. No entanto, entendendo que as entrevistas poderiam levar mais tempo, a depender do desenrolar das respostas de cada entrevistado, trabalhamos no convite com a ideia de que levassem entre uma e duas horas, sendo feitos posteriormente os cortes necessários para sua versão finalizada (somente cortes de ruídos e interrupções foram feitos, pois compreendemos a importância de contemplar todas as falas dos convidados na íntegra). Além disso, este projeto contou com um profissional de edição para ajudar com os cortes, abertura e demais processos no trabalho com o material colhido para que tivesse a melhor qualidade possível para quem ouve. Tivemos também a realização de cortes das entrevistas pelo editor, que foram postados na rede social Instagram, no perfil criado para o projeto, o @trajetoriasperifericas.

## 2.2 Análise das entrevistas

Chegamos na parte central deste capítulo, a análise das entrevistas realizadas neste

podcast. Antes de apresentar quem foram nossos entrevistados, cabe um diálogo com o artigo de Mauro Amoroso (2022), que contribui para entendermos melhor de onde partem as memórias das trajetórias periféricas que são protagonistas do nosso projeto. O autor afirma em seu artigo que a sociedade é composta por múltiplas memórias, as quais apresentam disputas e conflitos e não são coesas nem homogêneas. Após classificar as memórias dessa maneira, ele nos apresenta as memórias dos moradores das favelas, que residem em regiões periféricas nas grandes cidades.

É uma memória polissêmica que aponta para vários significados. Porém, é possível encontrar um núcleo comum entre elas, referente à mobilização pela concretização de um universo de direitos constitucionalmente existentes, mas, contraditoriamente, de aplicação não estendida a este grupo. Seus significados podem variar entre a positivação da imagem desses espaços e de suas formas de sociabilidade, a reafirmação desse grupo como sujeitos ativos politicamente e para o funcionamento da sociedade e, em uma instância mais problemática, do não esquecimento de assassinatos vindos da ação estatal como forma de construir um espaço de reparação a partir da dor (AMOROSO, 2022, p. 06).

O que Mauro Amoroso observa como um núcleo comum da memória desses indivíduos é exatamente o que identificamos em nossas entrevistas após realizá-las e analisá-las. De maneira conjunta, essas memórias apresentam diversas vivências distintas, experiências diversas e tomadas de decisões diferentes, mas todas elas se relacionam com a mobilização por essa “concretização de um universo de direitos constitucionalmente existentes, mas, contraditoriamente, de aplicação não estendida a este grupo”, como aponta o autor. Isso é observado nos exemplos mencionados pelos entrevistados, nas memórias relacionadas aos seus espaços de vivência dentro das periferias e nos objetivos dos projetos pessoais/profissionais que esses indivíduos possuem.

O autor classifica as memórias que estuda como “memórias ignoradas”, conceito que podemos aplicar às memórias compartilhadas no podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*. O entendimento desse conceito dá conta de que, mesmo com a maior circulação e aumento exponencial do compartilhamento dessas memórias através das redes sociais e da internet, as políticas públicas de reparação, de longa duração (escassas e até mesmo inexistentes em muitos casos) não acompanham as demandas desses grupos, tornando-os ignorados pelo poder público. As demandas são vistas, mas são ignoradas, dessa forma, é importante frisar que isso de modo algum anula a luta desses indivíduos, só torna ainda mais importante a busca por potencializar essas vozes e criar novos canais de escuta.

Há um outro conceito abordado nesse mesmo artigo que também nos chama atenção, o conceito de “memória subterrânea”. Michael Pollak (1989) aborda esse conceito se referindo

aos excluídos, marginalizados e às minorias sociais. Essas narrativas sobrevivem por anos em um quadro de silenciamento, marcando a sobrevivência de lembranças traumáticas que precisam encontrar um momento para serem expressas. Essas memórias sofrem ainda com um outro processo, que é o de esquecimento. Sobre isso, Joel Candau (2018) enxerga como uma censura indispensável para manter a estabilidade de certos grupos. Para ele, há um descarte do que seria insuportável dentro dessa memória, permitindo que ela siga adiante, reconstrua-se e recomece. Trata-se então de um processo que a memória desses indivíduos sofre: de memórias subterrâneas e ignoradas, buscam torná-las, quando emersas, silenciadas e esquecidas.

Mario Grynszpan e Dulce Pandolfi apresentam exemplos de memórias silenciadas nas favelas e as tentativas de resgate dessas memórias. Ainda, apontam para a materialidade das lembranças das favelas, diferenciando “memórias em favelas” de “memórias de favelas”:

Sobre a relação entre memória e favelas, Mario Grynszpan e Dulce Pandolfi (2007) chegam a atentar para o que seria uma diferença entre memória em favelas e memória de favelas. A primeira seriam iniciativas, muitas vezes de âmbito individual ou privado, de guardar documentação ou objetos pertinentes ao histórico de uma favela, além da própria prática de transmissão oral da memória. No entanto, esse ato seria permeado por quadros sociais, coletivos (HALBWACHS apud GRYNSPAN & PANDOLFI, 2007). A segunda se refere aos projetos de reconstrução de memória, influenciados por processos de seletividade baseados em critérios de relevância para os sujeitos que deles se responsabilizam. Sujeitos que, muitas vezes, tomam a concepção de memória em favelas como base para seu desenvolvimento, acabando por torná-lo coletivo, ao realizarem a apropriação desse conteúdo (AMOROSO, 2022, p. 17).

Nos apropriamos dos termos para dizer que em nosso projeto, em primeiro lugar, tratamos de memórias de periferias e que as trajetórias que entrevistamos se relacionam também a projetos de reconstrução de memória nesses espaços. Ainda na confluência de termos tratados no artigo de Mauro Amoro (2022) com as ideias e objetivos abordados em nosso projeto, o conceito de “margens de memória” (que podemos correlacionar com o conceito de “lugares de memória” abordado em nosso primeiro capítulo) traz em uma de suas definições a mesma percepção que tivemos nesse projeto com as trajetórias que trabalhamos:

A primeira são as periferias onde estão as pessoas insuficientemente socializadas nos marcos da lei, a exemplo dos indígenas ou demais estratos da população que são tomadas como pontos de identidade nacional e ao mesmo tempo são excluídas dessa mesma identidade, tratados como o “outro” sobre o qual se aplica a disciplina estatal (DAS; POOLE, 2008, p. 24-25).

Mauro Amoroso resgata três definições sobre “margens” trazidas pelas autoras e nos apropriamos dessa primeira por ser uma ferramenta conceitual que contribui para compreender boa parte dos relatos presentes nas entrevistas que realizamos. Será possível

notar mais à frente, com a descrição dos relatos, que muitos dos entrevistados enxergam que o Estado compreende as periferias da forma como as autoras acima descrevem, sendo tratados como indivíduos que estão à margem da lei e dos serviços oferecidos por esse mesmo Estado. Sobre isso, Mauro Amoroso (2022, p. 22) conclui:

Desse modo, conforme debatido anteriormente, gostaria de chamar atenção para aspectos presentes na materialidade da memória dos moradores de favelas: fragilidade, dificuldade de perpetuação mesmo em conjunturas favoráveis para seu surgimento, fluidez e concretização como símbolos de lutas políticas para reconhecimento, valorização, construção de representações positivas de sua ação no espaço público e reparação. Assim, temos uma caracterização com diversos paralelos ao conceito de “margens” elaborado por Veena Das e Deborah Poole (2008). Com isso, em contribuição aos debates feitos a partir das reflexões de Pierre Nora (1993), propomos o entendimento desses objetos materiais de memória não apenas como “lugares”, mas como margens de memória.

A definição que Mauro alcança no estudo das memórias de moradores de favelas se aproxima muito do que concluímos com o estudo das trajetórias periféricas. Essas “margens de memória”, que remontam o conceito de “lugares de memória”, apresentando um novo significado que se aproxima mais da realidade desses indivíduos, traz luz ao debate sobre a importância que esses relatos possuem para transportar para o centro essas memórias que se encontram nas margens. A partir das margens já se constrói a luta desses indivíduos pelo direito à memória e principalmente pelo direito ao protagonismo da história de seu povo, sejam eles indígenas, africanos ou afro-brasileiros. É preciso ampliar os canais de escuta a essas trajetórias, que é uma das propostas de nosso projeto. A seguir veremos a descrição de diversos relatos dos nossos entrevistados que corroboram com as ideias e conceitos abordados até aqui.

Os sete personagens entrevistados estão listados abaixo a partir de uma apresentação escolhida por eles próprios para serem utilizadas no início de seus episódios do podcast. É dessa forma que quiseram ser apresentados em suas entrevistas e que também apresentaremos cada um deles aqui, pois acreditamos que ninguém melhor que o próprio entrevistado para apresentar suas “credenciais”. A ordem de publicação dos episódios, que foi a ordem escolhida para apresentação dos convidados aqui, seguiu a ordem de realização das entrevistas.

Entrevistado para o nosso primeiro episódio, Matheus Favrat tem 24 anos, é cria de Olaria e militante ecossocialista. É educador no Movimento de Educação Popular Nós e estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde também desenvolve projeto de pesquisa e extensão em educação ambiental. É mais um entusiasta da construção de um novo mundo.

Entrevistada para o nosso segundo episódio, Rosalia de Moraes Romão da Silva possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), com especialização em Educação Inclusiva pela UERJ/Fundação Cecierj (2011) e mestrado em Relações Étnico-raciais pelo PPRER-CEFET/RJ (2016). Atualmente é professora de História e do PEJA na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e professora-visitante do CEFET/RJ, onde ministra a disciplina "Questões étnico-raciais, identidade e alteridade II". Participa do grupo de pesquisa de estudos da linguagem e educação das relações étnico-raciais PARADISIS (Racismos, identidades e discursos: construção de sentido e produção de subjetividade). É também professora-pesquisadora da Educação Básica da Uniperiferias (Universidade Internacional das Periferias), do IMJA (Instituto Maria e João Aleixo), onde desenvolve o projeto Aqualtunes, de empoderamento feminino negro em escolas estaduais do RJ. É doutoranda em História Social pela Unirio, na linha "Patrimônio, Ensino de História e Historiografia". Áreas de interesse: Educação, ensino de História, relações étnico-raciais, história oral, memória, linguagem e discurso, estudos decoloniais, pedagogias decoloniais e feminismos negros.

Entrevistada para o nosso terceiro episódio, Lourence Alves é cozinheira e idealizadora do Projeto Onje. É Dr<sup>a</sup> em Alimentação, Nutrição e Saúde/UERJ, Mestre em História das Ciências e da Saúde/Fiocruz, Bacharel em História e em Gastronomia. Atualmente atua como professora substituta do curso de Gastronomia da Universidade Federal de Pelotas. Como pesquisadora desenvolve estudos na área da Gastronomia e Alimentação em seus diálogos com a cultura, raça, classe e gênero. É co-fundadora da Escola de Comida e colaboradora da Oriki Editora. Mãe de Carolina Maria, filha de Iemanjá, poeta e escritora. Tem 37 anos e é moradora do Engenho Novo.

Entrevistada para o nosso quarto episódio, Monica Cunha é fundadora do Movimento Moleque, técnica em educação, defensora dos Direitos Humanos, atuando principalmente em políticas de defesa da criança e do adolescente, também de gênero, e tendo como norte o combate ao racismo. Atualmente é suplente na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro.

Entrevistada para o nosso quinto episódio, Mônica Francisco é uma mulher preta, periférica, evangélica progressista que a partir do seu lugar de fala faz ecoar as vozes periféricas, feministas, LGBTQIs, faveladas e de todas e todos que vivem no Rio de Janeiro. Nascida no morro do Borel, na Zona Norte do Rio, Mônica Francisco tem 51 anos, é também pastora evangélica, formada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Militante dos direitos humanos, foi também assessora da vereadora Marielle Franco.

Entrevistado para o nosso sexto episódio, Marcos Luis Oliveira da Costa, mais conhecido como Marcos Lord, é um homem gay cisgênero, não branco à beira de completar seus 44 anos. É cristão, diácono da Igreja da Comunidade Metropolitana do Rio de Janeiro (ICM Rio) e ficou conhecido a partir do ano de 2011 como Pastor Drag Queen (sua Drag se chama Luandha Perón). Na época estava atuando como pastor da sua comunidade, função que exerceu por seis anos. É professor da rede de ensino pública municipal de Duque de Caxias, onde atua no ensino fundamental. É pedagogo e mestre em educação pela UERJ/FEBF.

Entrevistada para o nosso sétimo e último episódio, Ana Silva Kariri é artista indígena, arte educadora, liderança da etnia Kariri, da Paraíba. Faz parte do Conselho de Cultura de Duque de Caxias e é idealizadora e coordenadora do Coletivo Tuxaua (rede de saberes indígena). Poetisa do Movimento Mundial Mulheres Reais, com poesias publicadas pelo movimento. Atualmente trabalha no Museu do Índio.

As entrevistas contaram com situações e experiências marcantes para nós e os entrevistados. Houve falas descontraídas, emocionadas, fortes, todas carregadas de sentimentos diversos, mostrando também a pluralidade das emoções quando as memórias são compartilhadas. Apresentaram também diversos aprendizados importantes de serem compartilhados e que reforçam a importância da escuta das trajetórias periféricas de indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente invisibilizados. Destaco inicialmente duas falas de Matheus Favrat, na entrevista que se tornou o primeiro episódio do podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas. Em primeiro lugar, ele compartilha conosco um relato que corrobora com a intenção desse projeto de compartilhar memórias contra-hegemônicas. Sobre o nosso atual sistema político-econômico global, ele diz:

Esse sistema hoje promove a destruição da natureza, é um projeto que está aí, aqui no que a gente chama de Brasil hoje, há pelo menos 500 anos. Que é um projeto de roubo, destruição, morte. Se você for reparar, né, entre Cabral e Bolsonaro é o mesmo projeto, óbvio, se aperfeiçoou um pouquinho né, veio depois o neoliberalismo, mas desde a acumulação do capital até agora, um projeto ultraliberal, se você ver quem continua morrendo, que são os povos indígenas, que estão aí resistindo há mais de 500 anos, que é o povo negro, que é a natureza que continua resistindo mesmo sendo derrubada, mesmo sendo queimada, se você entender, é o mesmo projeto de roubo, destruição e morte. Para você dar fim nisso, você dar fim a todas as opressões, toda exploração, toda degradação da natureza, você precisa ir na raiz do problema, que é o capitalismo (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022. Episódio 1, 37:58 – 38:52).

Para Matheus Favrat, o sistema capitalista hoje produz não só as desigualdades presentes em nossa sociedade como também é responsável pela degradação da natureza e pela produção das opressões vivenciadas a cada dia por mulheres, negros, indígenas,



homossexuais, quilombolas, entre outros grupos historicamente invisibilizados. Nesse trecho acima, ele traz uma visão macro da questão e posteriormente exemplifica de modo prático como essas opressões são vivenciadas cotidianamente por determinados grupos sociais. Ao ser perguntado sobre o racismo estrutural, a homofobia em nossa sociedade e o impacto desses preconceitos em sua vida e sua tarefa de militância, ele se lembrou de uma situação ocorrida no próprio dia da entrevista, momentos antes de começarmos a gravar:

Pablo, vou abrir uma coisa aqui contigo e obviamente com todo mundo que vai ouvir a gente, né. Pouco tempo, alguns minutos antes da gente abrir aqui a chamada eu estava chorando, estava chorando por conta de uma opressão vivenciada não por mim, mas por outras companheiras, em um âmbito que não vou aqui realmente abrir, mas eu estava pensando né, a gente milita exatamente para curar essas feridas e não para aumentá-las. E é claro que mesmo que não tenha acontecido comigo, acaba me afetando, acaba me atingindo né, principalmente se vem também de camaradas que estão ali no espectro da esquerda, porque da direita, dos conservadores, enfim, de quem pra esse mundo foi feito, digamos assim, a gente já espera tudo, mas quando a violência, quando a opressão vem entre os nossos eu acho que dói mais né (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 1, 49:57 – 51:13).

A opressão relatada por Matheus, mesmo que não especificada, atingiu uma pessoa que faz parte de seu ciclo de amizade e luta, e também o atinge. Esse tipo de experiência e relato individual corrobora com os dados e estatísticas que nos mostram como esses coletivos são atingidos por preconceitos como o racismo e a homofobia. Os exemplos personificam os números e mostram para nós como essas situações são mais comuns do que se acredita, infelizmente. Uma outra fala nos traz um exemplo importante nesse campo dos preconceitos que impactam a nossa sociedade, os quais estão presentes nas mais diversas dimensões, inclusive acadêmica, e que está relatado em nossa entrevista de número 3, com Lourence Cristine. Ao ser perguntada de que maneira ela (como uma mulher negra nascida e moradora da periferia) trabalhava as temáticas de cultura, raça, classe, gênero (fundamentais aos contextos periféricos) nos seus projetos de gastronomia e alimentação, respondeu:

Eu hoje penso que não dá pra gente escrever novas narrativas ligadas à alimentação que tragam a potência dos comeres, das tecnologias em torno da comida, que foram colocadas à margem ao longo de todo o processo histórico, principalmente dos povos originários, das populações tradicionais, povos quilombolas, povos de terreiro, as áreas periféricas, se não for pela história, se não for fazendo esse caminho de resgate histórico. Porque as nossas referências, elas são embranquecidas e racistas. Todo mundo que vai escrever sobre história da alimentação parte de dois grandes clássicos que é o Câmara Cascudo e Gilberto Freyre, são pessoas que escreveram em um contexto específico, vinculados a uma ideologia específica, estão falando de um lugar específico e isso não é considerado. Uma tecla que eu sempre bato é: na história a gente diferencia referência teórica de fonte. Câmara Cascudo e Gilberto Freyre precisam ser entendidos como fonte, a gente precisa contextualizar de onde estão falando, de onde aquela informação está sendo produzida, e não tomar aquilo como verdade única e absoluta e reproduzir como uma referência teórica para

a construção do seu trabalho, e é assim que os escritos de alimentação hoje vêm sendo conduzidos (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 3, 25:18 - 26:45).

Seu relato evidencia como o eurocentrismo (o pensamento hegemônico europeu) está presente nos mais diversos âmbitos de nossas vidas, produzindo conhecimentos embranquecidos, que muitas vezes desconsideram a contribuição e importâncias dos povos africanos e dos povos originários das Américas, e por isso produzem preconceitos e hierarquizações do conhecimento através de uma hierarquização étnico-cultural. Os exemplos de Matheus Favrat e Lourence Cristine chamam atenção para opressões distintas, mas que se assemelham no sentido de quem são os oprimidos. Não é possível dissociar o preconceito direto que Matheus cita no episódio número um da hierarquização do conhecimento realizada pelo pensamento eurocêntrico moderno/colonial nas universidades no exemplo do episódio número três apresentado por Lourence.

Podemos ainda mencionar o relato de Ana Kariri, nossa sétima entrevistada. Ao ser perguntada sobre a sua relação com a educação e o ambiente escolar na sua infância, quando iniciou seus estudos em uma escola na Baixada Fluminense (RJ), ela relata os diversos preconceitos que sofria devido à preservação dos elementos da cultura dos seus antepassados.

Eu cresci descalça, eu cresci chupando umbu, pegando manga no pé, indo pro roçado, com uma liberdade bonita que na cidade não existe. Então quando eu chego na Vila São Luís (Duque de Caxias - RJ) [...] me colocaram lá na Escola Municipal Lion, que é bem pertinho ali, e assim, eu não gostava de andar calçada, então tinha que colocar o uniforme, tinha que botar congá, tinha que andar com o cabelo trançado para não pegar piolho, e aí minha mãe jogava juá no meu cabelo com urucum e ficava meio fedendo né, que o juá tem um cheiro forte. Fedendo pra eles, pra gente não, e aí a gente tinha aquele lance do bullying, mas aí eu sofri bullying que Deus me livre, que aí a galera começou a me chamar de selvagem, bicho do mato, e aí começava aquela coisa. Minha mãe deixava uns tutus para eu levar para o lanche, o cuscuz para a minha merenda, que era diferenciada né. E aí assim, tudo isso foi bastante complicado porque as próprias professoras na época não tinham essa aceitação, não tinham essa visão de que eu tinha uma educação diferenciada, que era uma preservação da minha cultura, nada disso. Então foi um processo de arrancar isso de mim de qualquer jeito e aí isso me deixou bastante rebelde, e quanto mais elas tentavam me domesticar, mais me disciplinar, mais eu ficava rebelde, e assim tive bastante problema na escola por conta disso (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022. Episódio 7, 14:36 – 18:17).

A reflexão de Ana nos faz pensar o quanto a marginalização de um grupo étnico, de individualidades e coletividades pertencentes a esse grupo, principalmente em relação às suas crianças e jovens, pode impactar em sua expressão cultural e liberdade. O seu relato mostra o quanto uma escola que não valoriza a diversidade, que não respeita as diferenças e que não ensina sobre as culturas de nossos povos originários pode ser excludente. A infância

de Ana Kariri se passa em uma época que antecede a criação da lei nº 11.645, de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Apesar do que foi visto, temos que refletir também o quanto a nossa educação se transformou após a implementação da lei, se isso basta para modificar a realidade de crianças indígenas em escolas urbanas e principalmente a maneira como a sociedade encara, de forma geral, os povos originários de nosso país, com certo desconhecimento e preconceito fomentados por uma educação por tantos anos e ainda hoje moderna/colonial. Quando essas tradições e costumes são excluídos, diminuídos em sua importância, pouco abordados e/ou abordados sem a profundidade necessária nas escolas pelo Brasil, situações como a relatada por Ana Kariri não são difíceis de encontrar. Nesses casos, a escola acaba não sendo o que se propõe a ser: espaço de inclusão, valorização da diversidade e respeito ao próximo.

Mas o podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* teve a oportunidade de ser escuta também de um relato que apresenta um projeto desenvolvido em uma escola pública do Rio de Janeiro que vai exatamente no sentido do que acreditamos ser uma educação verdadeiramente plural, que valoriza a diversidade e traz aos estudantes uma percepção profunda da cultura africana e afro-brasileira. Estamos falando do projeto *Aqualtunes*, desenvolvido por Rosália Romão, de empoderamento feminino negro em escolas públicas do Rio de Janeiro. Na pesquisa é trabalhada a biografia de Aqualtune (uma princesa africana escravizada no Brasil e líder quilombola), Maya Angelou, Conceição Evaristo, entre outras, abordando temáticas da cultura africana e afro-brasileira através de manifestações artísticas, contos e documentários, que buscam atingir e sensibilizar também os meninos em um projeto que trabalha questões das dimensões sociais e individuais dos meninos e meninas negras.

O relato completo de Rosália Romão sobre o projeto está presente no episódio número 2 do podcast (*Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*, 2022. Episódio 2). Mas Rosália, em uma reflexão sobre o direito de existir trabalhado no projeto *Aqualtunes*, que desenvolve em parceria com a *Uniperiferias*, traz o seguinte relato:

Quando você se identifica em um lugar que o lixo está sendo jogado, aqui, por exemplo, Paciência (bairro do município do Rio de Janeiro), todas gestões de prefeitura querem transformar Paciência em um lixão e eu sempre coloco isso para os alunos do município. Olha, é o dejetos né, a Zona Oeste é o lugar dos dejetos né, a Zona Oeste e a Baixada. Porque não entendem como locais belos, porque entendem como locais de subjugação, de transportes lotados, de humilhações diárias, então onde encontrar beleza nisso? Eu acho o grande motivador do projeto: como essas meninas vão se sentir bonitas? Como essas meninas vão se encontrar em suas resistências? Foi um percurso enorme, Pablo, com auxílio da *Uniperiferias*, a

gente levou para essas meninas autoras negras, afro-americanas, latinas, caribenhas e brasileiras para dialogar com as trajetórias delas. Então, por exemplo, a gente apresentou o Aqualtunes dentro de um contexto que é o contexto mais perverso da história, que é o contexto de escravidão e que, mesmo sendo o mais perverso, provado como o mais perverso, não é conduzido como o mais perverso, isso torna mais perverso ainda, né? Coisificar pessoas, coisificar pessoas, e aí elas tiraram, a gente fez uma sessão de fotos com elas com um mural de Aqualtunes. E quando a gente fez essa parte da pesquisa, do mural com elas, com o Aqualtunes, nós convidamos professoras, trabalhadores da escola, convidamos os meninos e aí a gente tem uma foto, que depois eu posso até te mandar. Assim, para você espalhar por aí, que é um dos alunos que ele nem aparecia, ele nunca tinha aparecido na minha aula, e aí nesse dia ele apareceu e tirou uma foto com Aqualtunes e eu coloquei uma indumentária africana nele e ele tirou [foto] como se fosse uma realeza e eu falei: “caramba, tu é muito bonito, cara”, aí ele olhou assim... Pablo, o poder de você se ver realeza, sabe, e eu vi, entendeu? Ele olhou para foto e falou: “sou mesmo”. E ele descobriu um poder, ascendeu nele um poder tão grande que naqueles seis meses finais ele arrumou um emprego, ele começou a ir à aula com mais frequência, melhorou as notas e até namorada na escola o garoto arrumou, sabe? Então, assim, são pequenos momentos, segundos, que fazem a diferença na sua vida e que eles podem vir de inúmeras maneiras (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 2, 48:41 – 51:33).

O seu relato emociona e demonstra o quanto o desenvolvimento de projetos como esse podem transformar a vida de pessoas. Embora o enfoque seja no empoderamento feminino negro, seu relato traz também a mudança de perspectiva na vida de um de seus alunos, mostrando que o impacto do projeto vai muito além do público feminino. Seu relato traz uma experiência que mostra a importância da representatividade, do debate com profundidade sobre as temáticas de cultura africana, afro-brasileira, de que a lei nº 11.645, de 2008, pode e deve ser cumprida para além da presença do conteúdo de história afro-brasileira e indígena nos livros didáticos.

Trabalhos como o da Rosália Romão, que trazem de forma lúdica, séria, potente e com a profundidade necessária a história de um povo e uma cultura historicamente invisibilizados e marginalizados, contribui para tirar das margens e colocar no centro uma cultura que é parte fundamental da nossa formação como sociedade. Embora vividos em momentos e contextos diferentes, a experiência de Ana Kariri como aluna, sofrendo preconceito por ser indígena, por suas vestimentas, seus costumes e tradições contrasta com a experiência vivida pelos alunos de Rosália Romão, que se sentiram absolutamente pertencentes, contemplados e empoderados ao terem a história de personagens negros contadas para eles e seus costumes e tradições compartilhadas por eles. Não é possível negar que a solução para a resolução gradual das situações traumáticas apresentadas pelos entrevistados em virtude de preconceitos vividos em nossa sociedade contra eles e seus pares passa pela educação transformadora, pela educação que questiona as desigualdades, potencializa as resistências, reexistências e empodera.

O ambiente escolar nos proporciona diversas experiências que nos marcam

positivamente ou negativamente e que levamos para a vida. A própria Rosália Romão traz uma vivência como aluna e depois professora que a fez refletir sobre questões que hoje ela trabalha e desenvolve em sala de aula. Ao pensar sobre a sua trajetória como estudante do ensino básico, quando já adulta iniciou como professora em uma escola particular e se deparou com a mesma realidade que ela também havia encontrado como estudante.

E pensar que eu estudei sim em uma escola de educação indígena, eu estudei sim em uma escola em que os professores mais queridos eram negros, mas uma escola que tratava as dimensões de africanidades e dimensões indígenas de uma maneira exótica. Então, assim, era uma escola bem intencionada, mas não era uma escola que aprofundava e nem que equalizava as relações. E eu falei, eu preciso me reconhecer como uma professora preta e como uma professora periférica que está atuando e que foi aluna do espaço privado e que está atuando no espaço privado (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 2, 16:14 – 16:53).

As reflexões que Rosália Romão teve quando passou a trabalhar em um espaço privado acerca da abordagem que era feita sobre as africanidades e as dimensões indígenas em sua época de aluna nos fazem refletir e apontar também a importância não só do trabalho com essas temáticas como forma de propor um ensino que trabalhe diversidade, respeito e valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas de um trabalho que seja crítico, impacte os alunos e a comunidade escolar. Nesse sentido, a formação contínua de professores e profissionais da educação é fundamental para que sempre possamos repensar o nosso fazer docente, dividir experiências, partilhar erros e acertos em sala de aula e no ambiente escolar. Uma educação que questione o processo de formação do nosso país, que teve caráter moderno/colonial, escravista, tratando com violência física e simbólica os povos originários e os povos africanos que para cá vieram.

Ao mesmo tempo, essa educação precisa valorizar a resistência e a reexistência desses povos, seus personagens, protagonistas ou não, que expuseram toda essa violência e contra ela lutaram, buscando preservar, mesmo sob tantos ataques, suas culturas, costumes e crenças. O projeto Aqualtunes é um excelente espelho para um trabalho sério e com a profundidade necessária para ser feito nas escolas, mas é apenas um exemplo entre vários que temos pelo Rio de Janeiro e pelo Brasil, sendo desenvolvido por profissionais responsáveis e comprometidos com a aplicabilidade da lei nº 11.645, de 2008. Precisamos então compartilhar esses projetos, trocar conhecimentos e levar para a sala de aula mais ideias como essa, valorizando essas trajetórias subalternizadas para colocar no centro o que até então esteve nas margens.

As sete entrevistas realizadas pelo Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias

Contra-Hegemônicas trouxeram também, nos relatos dos entrevistados, temáticas que permeiam nossa sociedade, as quais, embora não aconteçam necessariamente em sala de aula, impactam também a vida de crianças e jovens. Nesse sentido, trazemos abaixo alguns trechos das entrevistas que demonstram isso. Primeiro, Marcos Lord, ao ser perguntado sobre a importância de se posicionar a favor das pautas LGBTQIA+ em nossa sociedade e as necessidades de avanços nesse campo, nos traz um relato mais amplo em relação a essa e outras pautas:

A gente tem uma sociedade que ela está fundamentada em um pensamento patriarcal, machista, misógino, LGBTQIA+fóbico e que é um pensamento anti-pobre. Acho que a gente não pode ignorar que tem uma perspectiva de classe também nesse processo, porque você tem um recorte de classe muito nítido nessas questões que, por exemplo, você é tolerado se você for negro rico, se você for um gay rico, mas quando você é pobre tudo isso se agrava cada vez mais, essas questões acabam sendo sempre agravantes para sua questão, para sua situação e para a situação de abandono que você sofre na sociedade. Não é à toa que a gente vê que nas periféricas o número de pessoas LGBTQIA+, principalmente travestis e transsexuais, que morrem em situações de extrema violência é muito grande (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 6, 29:55 – 31:11).

Seu relato traz a percepção acerca do recorte de classe, que também contribui em boa medida para o agravamento desses preconceitos listados por ele em nossa sociedade. Todos os nossos convidados para as entrevistas do podcast estão nas periferias e atuam pelas periferias, vivenciando cotidianamente seus desafios. Muitos deles reúnem a experiência de estar em contato com essa realidade que denunciam e que também se conectam através de suas áreas de atuação profissional. Essa percepção que reúne teoria e prática nos faz olhar com ainda mais atenção para as falas e experiências que compartilham nas entrevistas. Nesse sentido, Mônica Francisco, ao ser perguntada sobre como foi sua experiência na UERJ como mulher preta e periférica e sobre as dimensões religiosa (pastora evangélica) e científica (cientista social) em sua vida, nos responde:

Que loucura, né? Mas ciência e religião não são antagonistas, não mesmo, não mesmo. É bem legal que você deixa essas coisas juntas e eu podia perder essa. E uma coisa reafirma a outra todo tempo, né? Essa dimensão espiritual, pessoal, que nos ajuda a ampliar os olhares para os fenômenos sociais, para as injustiças, para as tensões colocadas entre os grupos humanos. Desde tempos imemoriais, né, isso nos ajuda a entender um pouco essa construção de uma sociedade machista, misógina, preconceituosa, excludente, racista, e é óbvio que a chegada a universidade, ela é muito importante porque acima de tudo você tem uma instituição que é pioneira na implementação de cotas e eu estava discutindo no IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), que foi criado pelo Betinho, Marcos Arruda e outros intelectuais, para pensar redemocratização do Brasil e ainda fora do Brasil, o IBASE nasce fora do Brasil, e no Brasil vai discutir todos os processos que infelizmente a gente está discutindo hoje: racismo, exclusão, fome e tantas outras coisas mais. Direito à cidade, acesso à educação, né, criança na rua e pensar esse

processo de redemocratização do Brasil, então a gente estava pensando essa discussão de cotas, discutindo a cartilha de cotas, para quê? Eu lembro que na época tinha uma peça publicitária “onde você guarda seu racismo?”, provocando os debates ainda ali e chegar nessa Universidade que é pioneira no debate de cotas e na implementação das cotas raciais com um coletivo que é o Denegrir, ocupando o espaço, tendo privilégio de na inauguração do espaço, do Denegrir, que é o coletivo negro de estudantes da UERJ, ter uma aula com o Abdias do Nascimento, foi o último evento presencial que eu tive o prazer de estar com o professor, senador, ativista e referência Abdias do Nascimento, na UERJ, só a UERJ para dar pra gente essa possibilidade, né? Então foi um marco, mas foi um desafio também, estudar, não tinha bandeirão, não tinha comida, sem grana, com tantas dificuldades, com tantas e tantos outros estudantes que ainda passam por isso, não ficou no passado, infelizmente, Pablo (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 5, 39:22 – 42:49).

### Continuando sobre a importância da fé e da religião em sua vida:

Mas eu diria que nos ajuda a ter uma leitura de mundo, a fé, a forma de lidar com ela, de trabalhar com ela no âmbito pessoal, ajuda a garantir em sociedade as regras dos pactos que a gente construiu em sociedade. Então, é obvio que a gente tem um ataque ao Estado laico, ao direito individual, às liberdades individuais, né? Então acho que a minha figura também ajuda um pouco com todas essas misturas que me constituem, a também ser representativa desse lugar, de respeito ao Estado laico, à possibilidade de ser uma parlamentar que atua dentro das regras em sociedade, do que são os preceitos da política institucional, então não está dissociado não. Ajuda a ter uma capacidade mais ampliada de entender a necessidade de uma sociedade que estabeleça uma política pública, que efetive a justiça social, a garantia de direitos, o estado democrático de direito, que faça uma leitura racional porque a fé, ela precisa ser racional inclusive. É uma premissa dos textos bíblicos, inclusive, que a fé seja racional, olha aí. Então é importante que a gente hoje seja essa figura para mostrar também que pastor e pastora não é lugar de poder, de status... (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 5, 48:46 – 51:04).

Mônica Francisco, pastora evangélica, cientista social, deputada estadual, faz uma reflexão acerca de várias questões sociais que perpassaram sua vida através de sua experiência na universidade pública e o contato com diversos teóricos, palestrantes, peças e eventos. Ela traz os questionamentos acerca dos preconceitos vividos em nossa sociedade a partir de sua experiência de vida em um espaço público plural (a universidade pública) e também insere o aspecto religioso em sua vida como um fator positivo que permite que ela faça uma “leitura racional” desses aspectos, enfatizando que a fé precisa ser racional.

Quando perguntamos das dimensões religiosa e científica em sua vida, sabíamos que esses aspectos não se dissociam em um ser humano, pelo menos naturalmente, e a própria Mônica brinca com isso no início de sua resposta, afirmando ainda que não são questões antagônicas. Ela estabelece relação, a todo momento, entre suas vivências e experiências, o campo prático da vida, com os conhecimentos que adquiriu via universidade, religião e ciência no campo teórico. De modo geral, é transformar e dar sentido aos conhecimentos adquiridos através das experiências cotidianas da vida dentro dos espaços que frequentamos. Além disso, tece uma crítica aos líderes de sua religião que fazem uso de suas posições para

adquirir poder e status, abordando mais uma problemática social que vivenciamos. As entrevistas do Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas trouxeram também, na fala dos convidados, uma série de problemas sociais encontrados nas periferias, resultado dos processos de marginalização.

Outro trecho importante para exemplificar essas temáticas sociais que permeiam as periferias está na entrevista com Monica Cunha. Ao ser perguntada sobre a maneira como enxerga a questão da violência nas periferias do Rio de Janeiro e também qual paralelo traça entre o racismo estrutural e a violência que atinge cor e endereços específicos, nos responde o seguinte:

Essas violações que acontecem dentro de favelas, periferias, e aí, que lugares são esses? São Zona Norte, Zona Oeste, né? E as favelas, Baixada Fluminense, dentro do Estado do Rio de Janeiro, e aqui eu estou falando do meu lugar, que é onde eu nasci, mas isso permeia, né? E povoa todos os outros estados do Brasil. Onde tem favela em outros estados, onde tem periferia nos outros estados, tem a mesma violência, por quê? Porque são lugares que historicamente, Pablo, são vistos como quilombos, como guetos, que foram construídos com esse “fake”, essa falácia dessa abolição que nunca existiu. Então com esse “fake” dessa abolição, nós negros, que aí [são] meus ancestrais, tataravó e tal, sequer saíram das fazendas, na qual eram chicoteados vinte e quatro horas e ganharam o mundo. Que mundo? Sem nenhuma, sem nenhuma oportunidade, sem nenhuma alternativa de vida, e então foram para as ruas e construíram dentro de morros todas essas situações que a gente já sabe. E o racismo, ele dá certo porque desde sempre, porque ele se moderniza conforme o tempo, conforme a época que nós estamos vivendo. Então o racismo, ele nunca deixou de existir, ele está sempre presente em todas as relações, todas! Ah, mas “mimimi”, não, não existe “mimimi”, existe racismo (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 4, 23:48 – 25:49).

Monica Cunha faz um paralelo entre a violência que atinge as periferias e questões histórico-sociais que permeiam a nossa história, principalmente o racismo. Na fala de quem vive e luta cotidianamente em defesa da população negra das favelas, vemos que há uma presença muito clara do racismo nas abordagens que são realizadas pelo poder público nas favelas e regiões periféricas do Rio de Janeiro. A falta de oportunidades, alternativas e acesso a serviços de qualidade nessas regiões produz um duplo efeito imediato: a subalternização dessas regiões e de sua população e a reinvenção dessa população e criatividade na busca por soluções que busquem superar as carências que o Estado e o poder público apresentam.

A violência que surge nessas regiões é resultado das desigualdades sociais produzidas e agravadas por séculos de ausência do poder público nas regiões periféricas, que ainda contam com um racismo estrutural que agrava a situação da população negra nessas áreas. Monica reflete não só nesse trecho, mas em outras partes de sua entrevista, sobre como é ainda mais desafiador para o povo negro a sobrevivência em uma sociedade ainda tão racista. Escutar através de sua voz e também de outros entrevistados negros e negras como o



racismo impacta em suas vidas e na de seus pares nos deve fazer refletir sobre o nosso papel como sociedade no combate a essa violência.

Por outro lado, Monica não se restringe a analisar e apontar os impactos do racismo estrutural e das desigualdades sociais em nossa sociedade. Mais do que isso, ela atua como defensora dos Direitos Humanos, principalmente em políticas de defesa da criança e do adolescente, também de gênero e tendo como norte o combate ao racismo. É fundadora do Movimento Moleque, uma organização para mães de crianças e adolescentes que tiveram seus filhos ameaçados, atacados ou mortos pelas forças policiais do Estado. Monica teve um de seus filhos detido e posteriormente assassinado por policiais na região do Riachuelo, no Rio de Janeiro, e essa foi uma das razões que motivaram a criação do projeto. Sobre a criação do Movimento Moleque, ela diz:

Quando foi em 2003 eu vi a necessidade de fundar um movimento, chamado Movimento Moleque, vendo a necessidade, né, de diversas mulheres como eu estarem na porta de unidades para visitar seus filhos e lidar com as mesmas questões, com os mesmos questionamentos, com as mesmas dificuldades. E aí fundo esse movimento e a gente começa a... Eu sempre tive o entendimento de que tudo que você quer fazer na vida, você tem que saber, né, para não estar fazendo besteira e não estar falando besteira. Então fui estudar, fui entender. Primeiro livro que eu tomei posse se chama Estatuto da Criança e do Adolescente, para entender o que era direito sobre aqueles adolescentes, e quando fui buscar outras leituras até chegar no entendimento que eu digo que para mim demorou anos, porque eu já tinha trinta e poucos, né, o entendimento do racismo. Obviamente que eu nasci e sabia que eu não era branca, mas eu nunca me entendi enquanto uma mulher negra, nunca me entendi que tudo que eu vivi na infância e adolescência teria haver com as questões raciais e com as práticas escravocratas que esse Estado desenvolve desde sempre, em relações (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 4, 10:45 – 12:22).

Como relata Monica, essa experiência a fez se debruçar em leituras como o Estatuto da Criança e do Adolescente no intuito de compreender os direitos daqueles pelos quais ela passou a lutar. Além disso, em meio a essa experiência de detenção de um filho (e posteriormente a perda) e a criação do Movimento Moleque, a agora defensora dos direitos humanos passou a ter uma compreensão mais clara sobre o racismo sofrido por ela e pelos seus ao longo da vida. Monica transforma seu luto em luta no combate ao racismo e na defesa das famílias de crianças e adolescentes que muitas vezes têm seus direitos violados pelo Estado. As experiências pelas quais passou durante a sua vida adulta a fizeram refletir sobre questões que aconteciam desde a sua adolescência e essa luta que trava nos dias de hoje passa pela reflexão e compreensão do racismo estrutural e do impacto disso na vida das pessoas.

Consideramos que as sete entrevistas realizadas em nosso projeto trazem trajetórias inspiradoras que nos proporcionam a reflexão sobre os diversos preconceitos que assolam a nossa sociedade nos dias de hoje e que têm suas raízes fincadas nos processos de colonização

das Américas. Só que, para além da denúncia desses preconceitos, as falas como a de Monica Cunha nos trazem aprendizados sobre iniciativas, projetos e experiências que buscam combater esses preconceitos e dar sentido à vida de pessoas pertencentes aos grupos sociais historicamente invisibilizados que já mencionamos. Essa é uma dimensão muito importante deste trabalho, apresentar não só as resistências, mas também as reexistências dessas pessoas em relação às opressões sofridas por elas e seus antepassados. A dimensão das trajetórias periféricas está acompanhada da dimensão das memórias contra-hegemônicas exatamente por fazer dialogar com a resistência e reexistência.

Uma outra dimensão das entrevistas que queremos abordar no projeto é a da percepção dos convidados acerca dos aspectos presentes em suas vidas que consideram fundantes e/ou responsáveis por formá-los como os seres humanos, indivíduos e cidadãos que são hoje. Destaco abaixo alguns relatos deles sobre essas questões, começando pela nossa entrevistada número três, Lourence Cristine. Ao ser perguntada sobre quais são os aspectos que considera e que mais valoriza em sua trajetória até aqui como fundantes de quem ela é hoje, respondeu:

Nossa, que pergunta complexa [risada]! Ai, eu acho que o quintal, eu acho que o quintal da minha família. Assim, porque eu acho que eu sou uma cria de quintal e de alguma maneira eu percebo que os quintais, eles são um território fundante para muitos de nós, né? Para muitas pessoas pretas, e a gente não percebe a potência desse quintal. Então, quando eu vou olhar, eu percebo a importância do meu quintal, a importância que o quintal de Madureira teve para minha família e que provavelmente o quintal anterior a esse também teve, então, eu acho que essa conexão com esse quintal, não só como lugar dos fundos de uma propriedade que na maioria das vezes nem era sua, mas como um espaço de ressignificar a relação com a terra, de uma forma coletiva também, é muito fundante de mim, então entender isso é muito importante, né (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 3, 54:38 – 55:45).

Sua fala traz uma dimensão simbólica muito interessante acerca de um lugar físico, circunscrito no ambiente da casa onde cresceu, um espaço que sem o simbolismo atribuído por ela seria apenas um simples espaço. Mas não é, para Lourence, o quintal contribuiu para formá-la, ressignificando sua relação com a terra, com sua família e com os seus antepassados. O quintal é fundante para ela e para seus ancestrais pois é visto como um lugar do encontro, da construção de relações que a fizeram valorizar sua cor, seu povo e sua família. Mais do que isso, é visto como um lugar de conexão que permanece em sua memória até os dias de hoje e que a entrevistada enxerga como potente.

Essa mesma pergunta feita para Lourence foi feita para outros convidados e entrevistados do podcast, mas a sua resposta talvez tenha sido a que mais me surpreendeu e me emocionou. Isso porque o significado dado ao quintal, um espaço de encontro familiar e de tantas memórias fundantes de si, me fez refletir sobre o valor dado aos seus ancestrais e

às suas origens.

Já Ana Kariri, respondendo a mesma pergunta, sobre os aspectos que mais valoriza na sua trajetória até hoje como fundantes de si, nos diz:

Eu acho que é essa resistência mesmo, da gente, que eu aprendi na Baixada, ter que ser forte o tempo todo e ao mesmo tempo ser frágil entre os nossos. Eu acho que isso fez com que eu não me tornasse uma pessoa sem, como coloca aí, né, de coração frio. Então eu acho que isso contribuiu bastante, até essa sensibilidade, que apesar de muita resistência, apesar de muita coisa que a gente passa na Baixada, a gente ainda consegue manter a essência, a gente ainda consegue manter o calor humano, o aconchegar, né, entre os nossos. E isso faz com que a gente leve para todos os outros espaços de vivência e de luta, então eu acho que isso, eu acho que isso é que contribuiu bastante na minha trajetória, do que eu sou hoje. Eu tenho que ser dura, mas é o que Che Guevara fala, né? Sem perder a ternura, né? (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 6, 44:51 – 46:07).

Ana Kariri já nos traz uma outra percepção interessante quando olha para os aspectos que contribuíram para a sua formação. Fala de resistência e fragilidade, de ser forte a todo momento e ao mesmo tempo frágil entre os seus. Sua resposta a essa, que foi a última pergunta da entrevista, retoma a sua fala inicial, quando descreve sua chegada na Baixada Fluminense e relata o contraste com a vida no interior. Ana fala de resistência, mas mantendo a essência, o calor humano e o aconchego, que muitas das vezes é o combustível dos povos e grupos que travam lutas diárias pelo direito à vida, à resistência e à cidadania.

A fala dos entrevistados na resposta a essa pergunta diz sobre eles e também sobre suas resistências e reexistências, pois as batalhas que enfrentam ao longo de suas vidas impactam em quem são. Ana, por exemplo, diz que levou para os espaços de vivência e luta essas características, precisando muitas vezes ser dura sem perder a ternura, como a própria relata citando Che Guevara. Nesse sentido, Mônica Francisco, também respondendo sobre quais aspectos que mais valoriza na sua trajetória até hoje como fundantes de si, diz:

Eu acho que eu sou uma grande articuladora, assim, eu falo isso, antes eu não falava isso não, porque eu gosto de juntar, e não é uma coisa arrogante “ih, a lá, metidona, a lá”, porque eu gosto de juntar as pessoas, articular todo mundo, juntar, sei lá, adoro muvuca, então eu acho que eu tenho uma capacidade de diálogo muito forte. Isso marca muito e isso é parte desse aprendizado do chão da favela e uma capacidade de estratégia. Então, assim, eu acho que eu fui aprendendo a ser uma pessoa articuladora, assim, em todos os lugares, isso marca. Mas, e esse processo agregador e o coletivo, isso é fundante, isso que me botou na rua em 88, isso que me forja na coletividade, na articulação, no agregar. Eu adoro juntar, articular pessoas. Se eu fosse botar no meu currículo, eu diria articuladora, capacidade de articulação, de articular pessoas, grupos (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio 5, 1:02:44 – 1:04:05).

Mônica Francisco também correlaciona as suas virtudes (articuladora e agregadora) às suas origens, ao chão da favela. Em todos os sete convidados, de formas distintas, a resposta a

essa pergunta remontou às origens, à família, ao local em que nasceu e cresceu, às vivências da infância e adolescência. Isso nos faz refletir sobre a potência do compartilhamento da memória para quem escuta/lê e para quem compartilha (fala/escreve). De certa maneira, essa pergunta pegou os convidados de surpresa, ao fim da entrevista, e os fez refletir sobre tudo o que tinham falado na entrevista e também sobre as suas memórias para selecionar os fatores mais importantes de suas vidas, os quais contribuíram para formá-los. Por último, o relato de Marcos Lord, também ao ser perguntado sobre quais são os aspectos que considera e que mais valoriza em sua trajetória até aqui como fundantes de quem ele é hoje, respondeu considerando os mesmos fatores: família, suas origens, as experiências vividas na infância, adolescência, início da vida adulta e os ensinamentos de sua mãe.

Porque hoje eu consigo reconhecer que o Marcos que eu sou hoje, ele é o resultado dessa soma de coisas positivas e negativas que eu tive ao longo da minha vida. Quando eu consegui entender, sabe, que eu sou o resultado do filho da dona Neuza, que foi uma mulher pobre, trabalhadora, doméstica, que eu sempre cito o exemplo dela, pra mim ela é o exemplo do que é ser um ser humano, uma mulher que não teve formação nenhuma, porque ela, na época dela, hoje minha mãe está com 71 anos, ela só tinha o ensino fundamental, mas dos primeiros anos, minha mãe é muito mal alfabetizada, mas ela criou os filhos dela sempre esperando mais, sempre foi uma mulher muito batalhadora, e ela saía cedo de casa e deixava duas crianças, e aí, quando a gente diz criança, eu tinha sete anos de idade, meu irmão tinha cinco e ela nos deixava em casa sozinhos para ir trabalhar quando a gente não tinha mais direito à creche, e aí ela saía para trabalhar e aí ela diz pra mim que ela pegava o trem, na época ela pegava o trem e descia ali na Leopoldina e pegava mais um ônibus para o trabalho, porque ela trabalhava no Flamengo. E ela dizia que ela saía de casa pedindo a Deus que guardasse os filhos dela e voltava pra casa pedindo para encontrá-los vivos. Imagina o que seria deixar duas crianças em casa (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022. Episódio 6, 54:18 – 55:52).

E continua:

Mas esse é o início de quem eu sou e aí as minhas opções de formação, de trabalho, tudo isso, acabaram me levando para esse lugar que hoje me formou, me tornou quem eu sou hoje, que acabou me gerando, esse ser humano que eu sou hoje é o resultado de tudo isso (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022. Episódio 6, 56:02 – 56:25).

Esses relatos mostram parte do que foram as entrevistas para o podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas. As falas dos convidados nos mostram a importância do trabalho com a história oral e da utilização da memória para a história, permitindo trazer à tona questões sociais, aspectos culturais e perspectivas políticas. Além de proporcionar ao ouvinte uma experiência de escuta que permite refletir criticamente acerca do mundo que vivemos e principalmente sobre a realidade das periferias urbanas e de trajetórias que resistem e reexistem nesses espaços. Quem desejar acompanhar na íntegra, o podcast está

disponível nas plataformas de podcasts Spotify, Anchor, Google Podcasts, Castbox e Apple Podcasts. Além das sete entrevistas, o Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas conta ainda com um episódio piloto, que apresenta, em pouco mais de cinco minutos, um resumo do que será encontrado nas entrevistas. Abaixo segue trecho presente no episódio piloto.

Esse podcast pretende apresentar a memória como uma ferramenta potente para a história. Por um lado, é uma maneira de produzir fontes históricas e fazer história através das lembranças e pensamentos de diversos indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados pela “história oficial”. Por outro lado, trabalhar com memórias contra-hegemônicas é também observar nesses relatos a importância da reflexão sobre o contexto em que estão inseridos esses indivíduos e o quanto as suas falas são impactadas pelo que vivem e o quanto também impactam o contexto vivido por eles. As memórias contra-hegemônicas dialogam com conceitos do pensamento decolonial, na construção de histórias outras descoladas da perspectiva tradicional moderna-colonial, aquela mesma, branca e eurocêntrica. Dessa forma, valorizar a trajetória de vida de pessoas comuns, de personagens pertencentes a grupos sociais invisibilizados, na maior parte da história presente nos livros didáticos e nos currículos de história, excluídos da “história oficial”, é partilhar memórias contra-hegemônicas, assim começamos a construir uma história outra, alternativa fundamental ao conteúdo eurocêntrico trabalhado na maior parte do ensino básico, até os dias de hoje. Nas periferias urbanas também encontramos ferramentas necessárias para elucidar a realidade político-social e cultural do Sul Global. Nas favelas, subúrbios e periferias encontram-se os entrevistados nesse projeto, não por coincidência, mas por um processo histórico que levou a uma divisão do espaço nas cidades que fez com que uma segregação socioespacial se construísse a partir de um projeto político das elites. Nossos personagens falam desses lugares porque suas trajetórias são periféricas. As transformações apresentadas pela sociedade contemporânea mostram que esse ensino precisa ser cada vez mais plural e transformador, de forma que acompanhe as demandas sociais, principalmente das minorias. Observamos cada vez mais a importância da construção de um ensino de história antifascista, antirracista, anti-LGBTQIA+fóbico e também anticolonialista. A necessidade de trabalhar as memórias dos indivíduos de grupos sociais historicamente invisibilizados nesse podcast parte do princípio de que a história tradicional, moderna-colonial, buscou apagar as suas trajetórias durante séculos, utilizando-se de uma narrativa baseada na visão dos “grandes heróis”, “grandes personagens” e “grandes eventos” da história, não deixando espaço para as trajetórias e o papel representado por esses personagens “comuns” ao longo do tempo (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio Piloto, 0:40 – 3:48).

A ideia da elaboração de um episódio piloto para o podcast partiu do intuito de inserir uma apresentação sobre os conceitos, ideias e objetivos do Trajetória Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas. Em aproximadamente seis minutos de apresentação, tratamos resumidamente dos conceitos de Ensino de História, História Oral, Memória, Pensamento Decolonial e Periferias Urbanas, buscando dar uma ideia ao ouvinte da base teórica do projeto. Também explicamos a estrutura do podcast e o que o ouvinte encontraria nas entrevistas de maneira geral. A importância desse episódio piloto pode ser observada nos números, tendo sido ouvido mais vezes que quatro das sete entrevistas do podcast. Em todo início de episódio de entrevistas reforçamos que o ouvinte pode ouvir o episódio piloto para

entender mais sobre o projeto antes de seguir escutando a respectiva entrevista.

Ainda sobre números, colocamos abaixo quantas reproduções cada episódio teve e o total de reproduções do podcast até a última revisão desta dissertação em 03/10/2022.

Tabela 1 – Número de reproduções de cada episódio do podcast

Episódio	Reproduções
EP #000 – Piloto	50
EP #001 – Matheus Favrat	50
EP #002 – Rosália Romão	23
EP #003 – Lourence Cristine	30
EP #004 – Monica Cunha	34
EP #005 – Mônica Francisco	34
EP #006 – Marcos Lord	52
EP #007 – Ana Kariri	97
Total	370

Fonte: O autor, 2022.

Lembrando que o total de reproduções não corresponde ao número total de ouvintes, já que um mesmo ouvinte pode ter escutado mais de um episódio ou o mesmo episódio mais de uma vez. Ainda assim, consideramos excelentes os números alcançados pelo podcast, principalmente se considerarmos que não houve nenhum tipo de impulsionamento pago em redes sociais, sites ou propagandas. Todo tipo de divulgação foi voluntária e espontânea e a única rede social oficial do podcast, no Instagram (@trajetoriasperifericas), criada para divulgar os episódios e seus cortes (trechos) tinha 116 inscritos até a data de publicação desta dissertação.

Os ouvintes de nosso podcast se dividiram entre pessoas do público geral e alunos da escola em que foi realizado o projeto do podcast (análise presente no capítulo três), sendo esse segundo público (alunos) de um alcance de aproximadamente 100 pessoas. Ou seja, a maior parte dos ouvintes do podcast provavelmente veio do público geral. O endereço eletrônico de acesso aos episódios do podcast foi disponibilizado através de um encurtador de links, facilitando o acesso do público (<https://abre.bio/trajetoriasperifericas>).

É importante frisar também o uso que fizemos da carta de cessão, assinada por todos os entrevistados, tanto para o conteúdo em áudio das entrevistas como para as transcrições que se encontram neste trabalho. Esse documento é um fundamental dispositivo legal para

amparar a difusão e divulgação do trabalho sem que haja qualquer tipo de problema futuro. Cada entrevistado recebeu uma carta de cessão para ser lida, assinada e devolvida como forma de estabelecer amparo legal ao conteúdo que foi compartilhado nas mídias digitais e na dissertação de mestrado, sendo utilizado por terceiros e tornando-se acervo público.

O acervo com as gravações das entrevistas editadas está presente nas próprias plataformas digitais de podcasts, com livre acesso ao público geral, a profissionais da educação, alunos e aos próprios entrevistados. Estes últimos tiveram a ciência do lançamento dos seus episódios na data em que foram ao ar, como um compromisso nosso com a “devolução” dos resultados do projeto para aqueles que foram fundamentais para que ele ocorresse. Além disso, receberão ao final do projeto uma cópia digital da dissertação de mestrado para que tenham também o retorno de todo o estudo feito através de suas entrevistas, inclusive a etapa de aplicação em sala de aula com estudantes do ensino básico (capítulo 3).

É importante também pontuar, em cima do caráter público da história oral, que o podcast produzido neste projeto se torna, a partir de sua publicação, um repositório de histórias de vida, trajetórias compartilhadas com suas emoções, percepções, fatos vividos, compreendidos e reinterpretados por quem os viveu. Ou seja, fez parte de nossos objetivos a análise também do que essas narrativas proporcionaram aos ouvintes do podcast. Esse foi um retorno importante para a compreensão do impacto que esse material teve até o presente momento. Relataremos melhor esse aspecto no capítulo 3, ao analisarmos a opinião dos alunos que escutaram o podcast.

Por fim, buscamos também que este projeto possa, de alguma maneira, despertar o desejo em professores do ensino básico de realizar um trabalho mais profundo com seus alunos a partir da história oral, das memórias de indivíduos invisibilizados, das periferias urbanas e do pensamento decolonial, retorno esse que ainda aguardamos receber. Esses alicerces do projeto são também bases para a construção de uma “históriaoutra”, que valorize mais as tradições orais, as memórias locais, os povos originários do nosso continente, os povos africanos, afro-brasileiros e as trajetórias periféricas sob uma ótica de protagonismo para esses indivíduos que por tanto tempo foram excluídos da história “oficial”. Queremos assim contribuir, em qualquer medida, com um ensino mais plural e com uma história com verdadeira função social transformadora.

### **3 O DESENVOLVIMENTO DO PODCAST TRAJETÓRIAS PERIFÉRICAS, MEMÓRIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS EM SALA DE AULA**

#### **3.1 Primeiros passos**

Finalizada a etapa de realização das entrevistas, inicia-se a última fase deste trabalho. A proposta de levar para sala de aula o projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas é parte do que planejamos desde o início da idealização desse podcast em ensino de história. Espera-se que esse relato acerca da experiência vivenciada com o projeto em sala de aula possa servir de inspiração para que outros professores realizem também em suas escolas, fazendo as adaptações que julgarem necessárias.

Para a execução dessa proposta, os dois espaços de ensino no qual leciono no momento que escrevo surgiram como alternativas. Uma escola na Prefeitura de Araruama, na qual sou professor concursado, e uma escola particular no bairro de Irajá, na qual sou professor CLT. No primeiro caso, no momento em que tínhamos o projeto desenhado para sua execução, com a conclusão de todas as entrevistas do podcast e seus lançamentos nas plataformas de áudio, ainda não estava com as minhas turmas definidas para o ano letivo de 2022, havendo incertezas também relacionadas à possibilidade de autorização por parte da direção escolar.

Optei então por dar prosseguimento com o projeto somente na escola particular localizada no bairro de Irajá, periferia do Município do Rio de Janeiro. Essa escola conta com alunos pertencentes a famílias com perfis econômico-sociais inseridos nas classes C (de 4 até 10 salários mínimos), D (de 2 até 4 salários mínimos) e E (até 2 salários mínimos). Além disso, possui grande abertura para a realização de projetos extracurriculares. Embora para a apresentação nesta dissertação eu não tenha conseguido trabalhar com o projeto nas duas escolas que leciono, trouxe a experiência de sua realização na escola particular, sinalizando a intenção futura de também trabalhar o mesmo projeto com adaptações necessárias no Município de Araruama.

A proposta foi apresentada para a coordenação escolar com o objetivo de ser aplicada como trabalho do 1º bimestre de 2022 para as turmas de 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental (anos finais) e 1ª série do ensino médio, turmas nas quais leciono a disciplina de História. Houve uma boa recepção da coordenadora em relação ao projeto, sendo



importante frisar que é comum na escola a realização de projetos e eventos culturais de valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas e de reconhecimento das resistências e das trajetórias dos indivíduos pertencentes a essas raízes étnicas.

Conforme detalhado nas imagens do projeto, que constam abaixo, o trabalho foi proposto e realizado em três etapas, divididas dentro do período do 1º bimestre. A versão apresentada para a coordenação escolar continha um trecho com informações gerais, como duração, séries contempladas, datas, valor em pontos e informação sobre a entrega do trabalho. Logo abaixo, encontra-se uma descrição resumida do projeto para esclarecer o tema principal e as suas bases teóricas. Em seguida, um resumo sobre como a realização do trabalho foi pensada, contendo as suas etapas e uma descrição do que será feito e cobrado dos alunos em cada uma delas. Por fim, uma conclusão informando sobre a realização de um debate (roda de conversa) sobre as etapas trabalhadas ao fim de cada uma delas. Essas informações da versão do projeto que foi enviada para a coordenação pedagógica estão disponíveis nas três imagens a seguir.

Figura 4 – Descrição resumida do projeto (1)

### **Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas**

Professor: Pablo Andrade Afonso;

Escola: CEVD;

Duração: 1º bimestre;

Séries contempladas: 7º, 8º, 9º ano e 1ª série;

Data de apresentação do projeto aos alunos: 17/02/2022;

Data de entrega da etapa 2 do projeto pelos alunos: 10/03/2022;

Data de entrega da etapa 3 do projeto pelos alunos: 07/04/2022;

**Trabalho com entrega das etapas de forma individual**, mas que possibilita e estimula o compartilhamento entre os alunos e professor das experiências, questionamentos e opiniões sobre o projeto.

Valor: 7,0 pontos;

**Descrição do projeto:** O projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas busca a valorização de indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente invisibilizados pela "história oficial". Esses personagens são negros, mulheres, indígenas, quilombolas, personagens LGBTQI's, que até os dias de hoje sofrem preconceitos oriundos de processos históricos que permeiam nossa sociedade, mas que fazem suas vozes ecoar através de projetos e iniciativas que partem das periferias e são pelas periferias, em ideias contra-hegemônicas. Esse projeto pretende também trabalhar e reforçar a

Fonte: O autor, 2022.

Figura 5 – Descrição resumida do projeto (2)

contra-hegemônicas. Esse projeto pretende também trabalhar e reforçar a importância da história oral, da memória, da biografia e dos estudos sobre decolonialidade e periferias urbanas.

### Como será trabalhado esse projeto?

Na apresentação do projeto, os alunos terão contato com uma explicação sobre a história oral, a importância da memória e da biografia, bem como o que é pensamento decolonial e o que são os estudos sobre periferias urbanas, em linguagem própria às suas faixas etárias. Após essa explicação, serão apresentados ao Podcast “Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas”, presente em diversas plataformas de podcasts de acesso gratuito, que trabalha essas temáticas através de entrevistas com personagens pertencentes a grupos historicamente marginalizados e invisibilizados pela “história oficial”. O Podcast conta com 7 entrevistas, das quais os alunos escolherão **uma** para ouvir e trabalhar no projeto. **As etapas são:**

1. Escolha do episódio de sua preferência e escuta da entrevista completa;
2. Identificação, análise e descrição, em folha separada, dos elementos da entrevista que chamaram sua atenção; dos aspectos históricos (sociais, culturais e políticos) presentes na entrevista que fazem parte da história do Brasil e seu contexto atual (racismo, homofobia, preconceito (de classe, gênero, etc.) resistências, expressões culturais, posicionamentos políticos, etc.); além de

Fonte: O autor, 2022.

Figura 6 – Descrição resumida do projeto (3)

buscar compreender a importância da memória (do registro desses relatos para a história) a partir da pergunta norteadora: **quais elementos chamaram sua atenção nessa entrevista? quais aspectos históricos presentes nessa entrevista que fazem parte do passado e do presente da história do Brasil? e qual a importância da memória e do seu registro pela história? (mínimo de 10 linhas).**

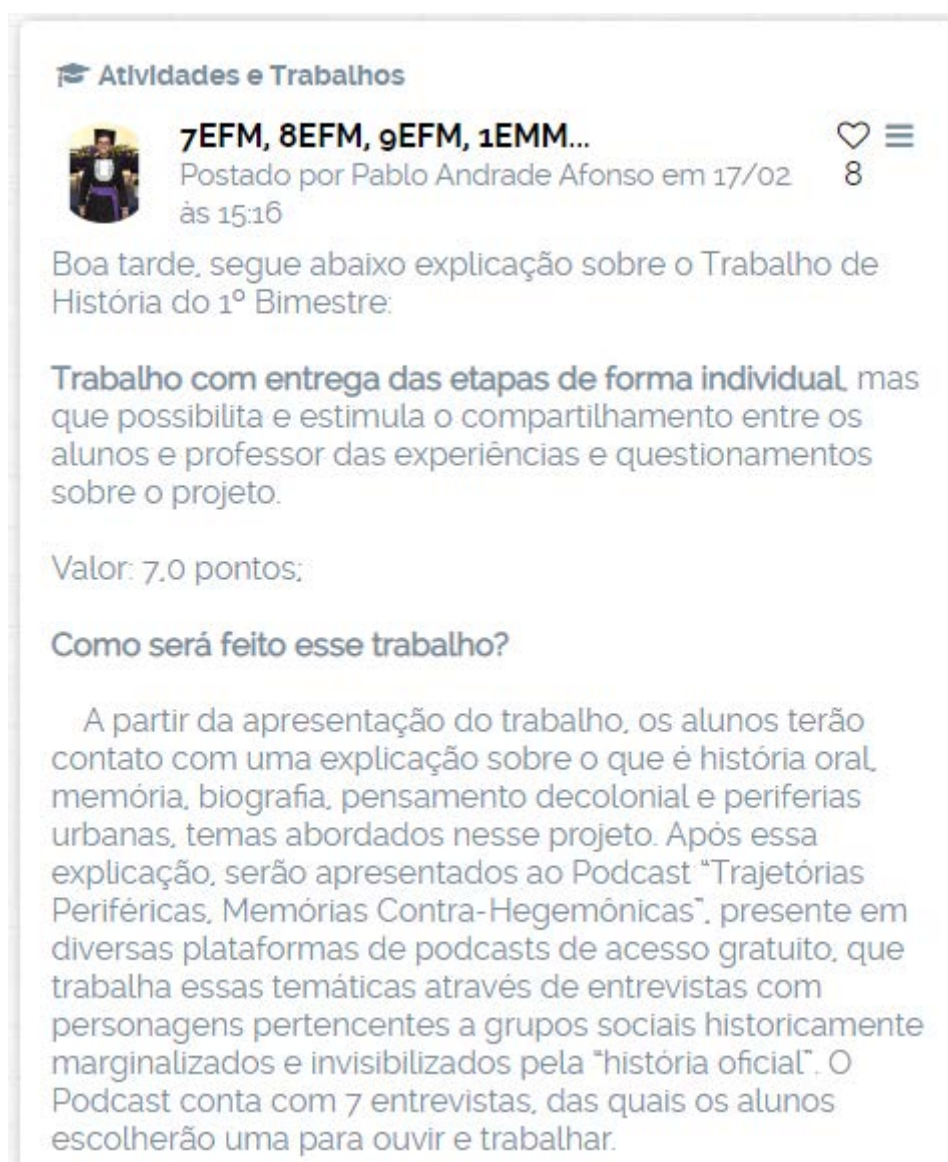
3. A partir da escuta da entrevista (episódio do podcast) de sua escolha, das discussões sobre história oral, biografia e memória, além do contato com conceitos do pensamento decolonial e dos estudos das periferias urbanas, o aluno deve elaborar sua própria biografia fazendo uso de dispositivos de gravação de áudio (smartphones possuem gravadores que possibilitam de maneira simples esse exercício). **O estudante deve gravar um áudio de aproximadamente 5 minutos, contando sobre a sua trajetória de vida até o presente, sua origem, suas raízes culturais, se reconhece sua trajetória e de seus familiares como periférica e como enxerga a sociedade em que vive.**

Essas três etapas concluem o projeto, que terá ao término da segunda e terceira etapas, debates em sala de aula para refletir sobre a experiência de cada estudante na elaboração do projeto.




Fonte: O autor, 2022.

Após apreciação da coordenação pedagógica da escola e aprovação do projeto, foi elaborada uma versão do projeto para ser apresentada aos alunos de cada turma. Uma primeira observação importante é que não houve por parte da coordenadora pedagógica nenhuma restrição ao projeto ou proposta de modificação em sua estrutura. As diferenças entre o documento apresentado para a coordenação e o enviado em um segundo momento para os alunos, via aplicativo da escola e projetado em sala de aula, são apenas de linguagem e aprofundamento do conteúdo, de forma a tornar essa apresentação mais simples de entendimento pelos estudantes. Abaixo seguem as imagens da postagem no aplicativo da escola para que os alunos tomassem ciência do projeto.

Figura 7 – Postagem do resumo do projeto para os alunos (1)



**Atividades e Trabalhos**

 **7EFM, 8EFM, 9EFM, 1EMM...**  

Postado por Pablo Andrade Afonso em 17/02 às 15:16 **8**

Boa tarde, segue abaixo explicação sobre o Trabalho de História do 1º Bimestre:

**Trabalho com entrega das etapas de forma individual**, mas que possibilita e estimula o compartilhamento entre os alunos e professor das experiências e questionamentos sobre o projeto.

Valor: 7,0 pontos;

**Como será feito esse trabalho?**

A partir da apresentação do trabalho, os alunos terão contato com uma explicação sobre o que é história oral, memória, biografia, pensamento decolonial e periferias urbanas, temas abordados nesse projeto. Após essa explicação, serão apresentados ao Podcast "Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas", presente em diversas plataformas de podcasts de acesso gratuito, que trabalha essas temáticas através de entrevistas com personagens pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados pela "história oficial". O Podcast conta com 7 entrevistas, das quais os alunos escolherão uma para ouvir e trabalhar.

Fonte: O autor, 2022.

Figura 8 – Postagem do resumo do projeto para os alunos (2)

**As etapas do trabalho são:**

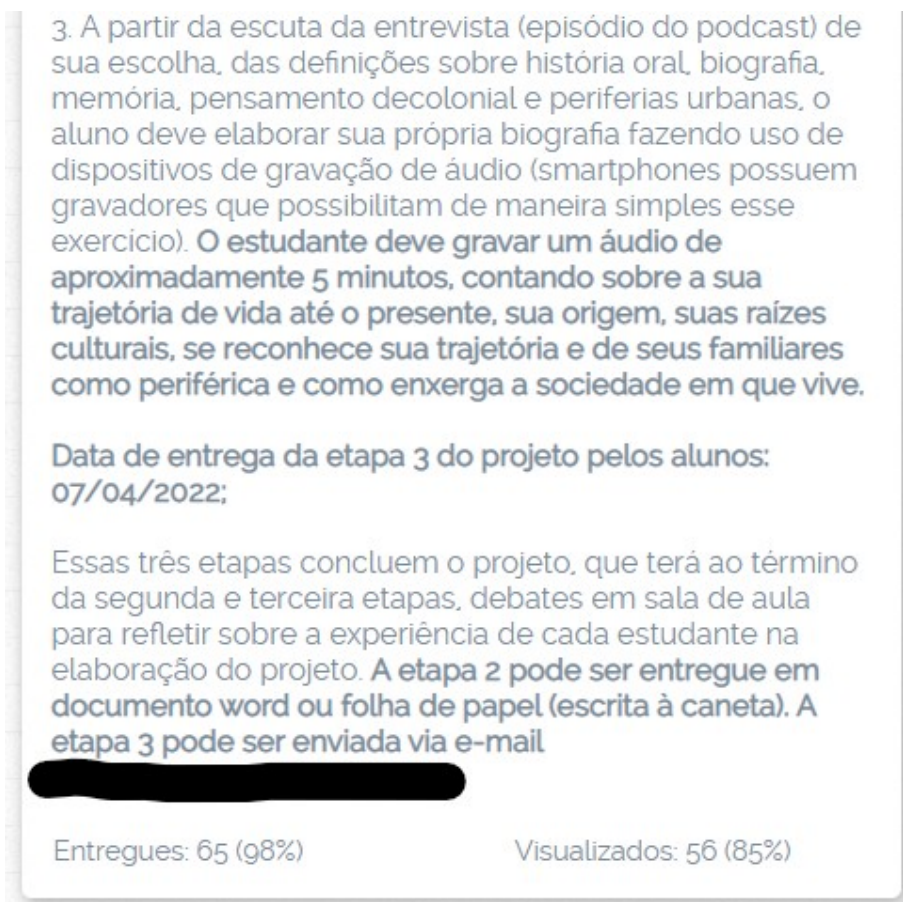
1. Escolha do episódio de sua preferência e escuta da entrevista completa (acesso pelo link: <https://abre.bio/trajetoriasperifericas>).
2. Identificação, análise e descrição, em folha separada, dos elementos da entrevista que chamaram sua atenção; dos aspectos históricos (sociais, culturais e políticos) presentes na entrevista que fazem parte da história do Brasil e seu contexto atual (racismo, homofobia, preconceito (de classe, gênero, etc.), resistências, expressões culturais, posicionamentos, etc.); além de buscar compreender a importância da memória (do registro desses relatos para a história) a partir da pergunta norteadora: **quais elementos chamaram sua atenção nessa entrevista? quais aspectos históricos (sociais, políticos e culturais) presentes nessa entrevista que fazem parte do passado e do presente da história do Brasil? e qual a importância da memória e do seu registro pela história?** (mínimo de 10 linhas).

**Data de entrega da etapa 2 do trabalho pelos alunos:  
10/03/2022;**

Fonte: O autor, 2022.



Figura 9 – Postagem do resumo do projeto para os alunos (3)



Fonte: O autor, 2022.

Como é possível observar, poucas alterações relacionadas à escrita foram realizadas entre a versão enviada para a coordenação e a entregue no aplicativo e explicada em sala de aula para os alunos. No dia da postagem no aplicativo e início do projeto foi realizada, através de projeção em Data Show, uma apresentação para os alunos acerca do podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*, com a explicação das suas bases teóricas, seus objetivos, bem como o papel dos alunos e os seus compromissos com o projeto realizado. Para um entendimento mais claro dos estudantes, uma contextualização acerca de temáticas como racismo, homofobia, preconceito de gênero e preconceitos relacionados aos povos indígenas foi realizada para explicação de uma das motivações do projeto: combater esses preconceitos através da informação levada por esses indivíduos marginalizados e invisibilizados acerca de suas trajetórias de vida, suas lutas, resistências, reexistências, vivências, projetos pessoais e profissionais.

Houve uma compreensão rápida e simples de boa parte dos estudantes acerca das características gerais do projeto e seus objetivos. Muitos lamentaram o fato de precisar ouvir um podcast de cerca de uma hora de duração e posteriormente gravar um áudio de cerca de

cinco minutos sobre a sua própria trajetória de vida, argumentando em ambos os casos que isso “levaria muito tempo”. Sobre a proposta do projeto em si, os comentários que foram feitos no momento da apresentação foram positivos, reconhecendo a necessidade de trabalhar a história desses indivíduos e a sua importância para a história. Aqui cabe um parêntese, pois leciono nessa escola particular há quatro anos e boa parte dos alunos já está ambientada com trabalhos que abordem essas temáticas na disciplina de história e em projetos culturais da própria escola.

Ainda sobre a repercussão do projeto, a recepção da escola, dos alunos e até mesmo dos responsáveis foi considerada positiva. Tivemos apenas dois casos, entre os responsáveis, de questionamentos acerca da pertinência do projeto, ambos recebidos via aplicativo da escola. Em um deles, a responsável questionava se o projeto estava em adequação com a BNCC e o que o estudo dessas trajetórias de vida contribuiria com a formação de sua filha. Nesse caso, foi elaborada junto à coordenação uma resposta pontuando para a responsável que o projeto estava adequado à BNCC segundo as competências 3 e 4 específicas de história para o ensino fundamental, que dizem:

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 402).

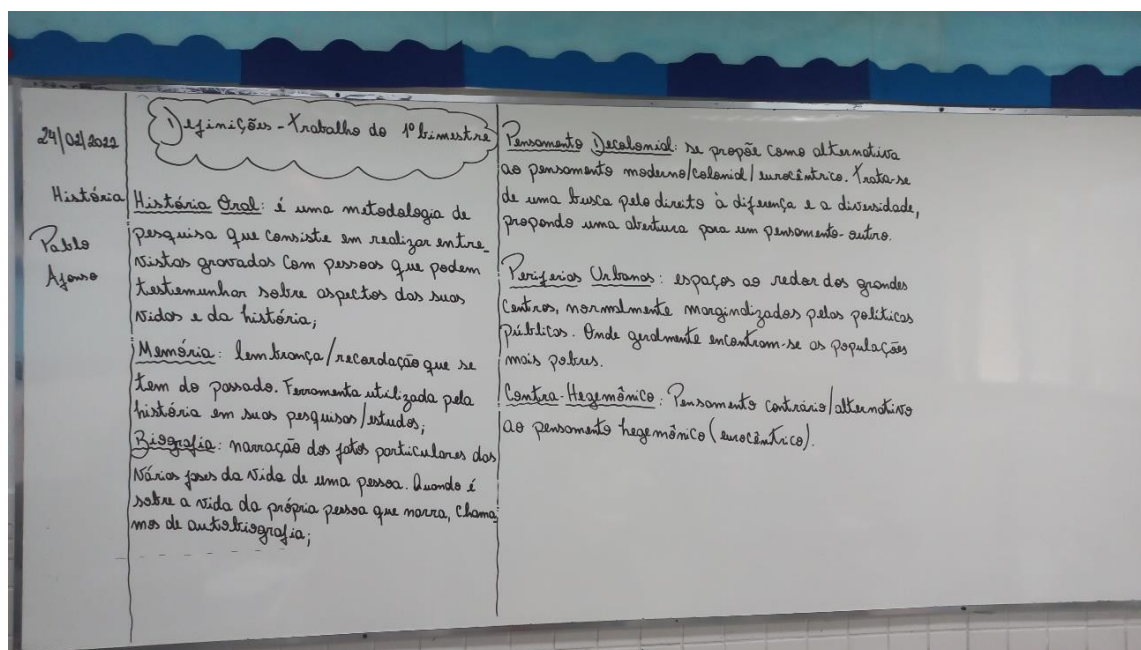
Foi pontuado ainda que a BNCC é um documento base e que outras temáticas relacionadas à educação que não estão presentes no documento podem e devem ser abordadas pelas instituições de ensino. Pontuamos, por fim, que existiam diversas trajetórias periféricas presentes no material do podcast e que a estudante poderia escolher a que considerasse mais pertinente para análise. Não houve outra reclamação da responsável em questão. No outro caso, o responsável disse estar preocupado com um possível teor político do projeto que estivesse relacionado com as opiniões pessoais do professor. Na resposta, apontei que o projeto não representava opiniões de cunho pessoal do professor, já que as entrevistas apresentam diversas opiniões, de diferentes indivíduos, acerca de temas distintos e com posicionamentos que nem sempre se assemelham. Além disso, reforçamos que o objetivo do trabalho era tratar de questões como a diversidade, a empatia, o respeito e as visões de mundo de pessoas pertencentes a grupos sociais historicamente invisibilizados e marginalizados, anexando também à resposta o mesmo trecho da BNCC que foi utilizado para responder a

responsável anterior. Esses foram os dois únicos casos de responsáveis que questionaram o projeto ao longo de toda a sua realização.

Tivemos casos de responsáveis que direcionaram elogios ao projeto através de seus filhos ou mesmo diretamente, sublinhando a importância da tratativa dessas temáticas. Por fim, os demais professores da instituição também realizaram elogios ao trabalho desde a sua implementação até o momento da última etapa, incluindo o apoio e incentivo da coordenadora. Esses registros dos comentários recebidos são importantes pois mostram os desafios de trabalhar determinadas temáticas nas instituições de ensino privado, mas demonstram na mesma medida a importância do apoio e da sustentação dada pela equipe pedagógica e pelos demais professores na realização do trabalho.

A partir da data de apresentação do trabalho para os alunos, eles tiveram 21 dias para a realização da primeira etapa (escuta do áudio) e segunda etapa (entrega do resumo escrito sobre a entrevista analisada, contendo os pré-requisitos pedidos, que constam nas imagens acima). Na semana seguinte à apresentação, foi destinado ainda mais um tempo de aula (50 minutos) em cada turma para trabalhar com os alunos, de forma resumida, os conceitos que são base do trabalho: história oral, memória, biografia, pensamento decolonial, periferias urbanas e pensamento contra-hegemônico. A partir de um resumo no quadro em linguagem compreensível para os estudantes e de uma conversa com eles acerca dos conceitos, apresentei ideias que dariam base para a análise que fariam das entrevistas do podcast. Daí em diante, até o dia 10/03/2022, data marcada para a entrega da etapa de número dois, os alunos foram realizando as análises das entrevistas (cada aluno selecionava uma entrevista de seu interesse para analisar) e eu fui fazendo esse acompanhamento e tirando dúvidas pontuais dos alunos que me procuravam em sala de aula.

Figura 10 – Quadro com definições importantes para o projeto



Fonte: O autor, 2022.

Antes de abordar sobre os trabalhos recebidos na segunda etapa e o debate realizado com os alunos no dia da entrega, cabe mencionar que nas plataformas em que o podcast foi disponibilizado para acesso do público geral e dos estudantes havia uma descrição de cada um dos episódios para que eles pudessem ler antes de selecionar o de sua preferência. Sendo ainda opcional escutarem o episódio piloto, que continha um resumo do que é o projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, já apresentado para eles em sala de aula. O link do endereço eletrônico para acessar o podcast nas plataformas é o já mencionado no capítulo dois: <https://abre.bio/trajetoriasperifericas>.

No dia 10/03/2022 (quinta-feira) foi realizada a entrega da etapa de número dois do trabalho pelos estudantes e também ocorreu o debate (roda de conversa) em sala de aula sobre a experiência de escuta das entrevistas do podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas. Abaixo segue a descrição do que foi pedido para essa segunda etapa:

Identificação, análise e descrição, em folha separada, dos elementos da entrevista que chamaram sua atenção; dos aspectos históricos (sociais, culturais e políticos) presentes na entrevista que fazem parte da história do Brasil e seu contexto atual (racismo, homofobia, preconceito (de classe, gênero, etc.), resistências, expressões culturais, posicionamentos, etc.); além de buscar compreender a importância da memória (do registro desses relatos para a história) a partir da pergunta norteadora: **quais elementos chamaram sua atenção nessa entrevista? quais aspectos históricos (sociais, políticos e culturais) presentes nessa entrevista que fazem parte do passado e do presente da história do Brasil? e qual a importância da memória e do seu registro pela história?** (mínimo de 10 linhas) (grifos meus).



### 3.2 Conversa em sala sobre a etapa de número 2

Sobre a conversa, primeiramente coloco abaixo comentários gerais dos alunos, que se repetiram na fala de mais de um estudante. Eles apontaram o fato de ser cansativo ouvir um podcast de aproximadamente uma hora “sem imagem”, disseram ser a primeira experiência desse tipo (ouvir um podcast só de áudio) e demonstraram interesse pelas trajetórias e surpresa por boa parte dos relatos dos convidados. Além de pontuarem a importância das temáticas tratadas pelos personagens entrevistados (racismo, homofobia, feminismo, direitos LGBTQIA+, resistências, reexistências, projetos de vida e profissionais periféricos, entre outros). Esses comentários e apontamentos se repetiram entre todas as turmas que leciono, de 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental (anos finais) e 1ª série do ensino médio. O debate foi conduzido com três principais perguntas: o que acharam, de maneira geral, sobre a experiência de ouvir e realizar registros sobre uma entrevista de podcast? Quais elementos chamaram atenção na entrevista escolhida? Você gostou da trajetória periférica que selecionou para analisar e descrever?

A primeira pergunta foi respondida com os comentários apontados acima. Já na segunda, diversas respostas surgiram, pois foram sete trajetórias periféricas disponibilizadas para os estudantes escolherem uma para escutar e analisar, descrevendo os aspectos pedidos de forma resumida. Destaco alguns elementos pontuados pelos alunos na roda de conversa que mais chamaram sua atenção: o fato de Marcos Lord, entrevistado de número 6, se identificar como um pastor Drag Queen e ter uma atuação tão ativa dentro de uma igreja; o relato de Ana Kariri, entrevistada de número 7, ao chegar no Rio de Janeiro, na cidade de Duque de Caxias, e se deparar com tiroteio, algo que não fazia parte de sua vida de criança no interior do Estado da Paraíba; o relato de Monica Cunha, entrevistada de número 4, que diz que, a partir da prisão e posterior perda de seu filho, mobilizou outras mães para defesa dos direitos de menores acusados de atos infracionais, liderando o Movimento Moleque; e o fato de Lourence Cristine exaltar as suas raízes culturais e de sua família, fazendo referência, por exemplo, à importância do quintal de sua casa na sua formação como pessoa. Esses foram alguns dos apontamentos específicos para a segunda pergunta feita na conversa realizada com os alunos no dia da entrega da segunda etapa.

Por fim, em resposta à terceira pergunta, se os alunos gostaram da trajetória periférica selecionada por eles para analisar a entrevista, não houveram relatos na roda de conversa sobre não terem gostado, pelo contrário, a maioria dos alunos apontou satisfação pela escolha

da entrevista, ressaltando o aprendizado que elas proporcionaram, mesmo entre os alunos que acharam as entrevistas longas e cansativas. Isso foi um elemento de surpresa para mim, pois esperava alguns relatos que tratassem a experiência como negativa dada a pluralidade dos alunos da escola, tanto em idade como origem social e posicionamentos em temas históricos em sala de aula.

Esse momento da roda de conversa sobre a conclusão da etapa dois foi realizado de forma breve, sendo feito em um tempo de aula com cada turma (50 minutos) junto com o recebimento dessa etapa do trabalho. O objetivo era realmente reunir comentários gerais sobre o trabalho e ouvir um pouco sobre a percepção dos alunos acerca da experiência e do que chamou sua atenção. Como boa parte desses exercícios e até outros mais específicos os alunos realizaram na descrição feita na parte escrita do trabalho, eu não quis me aprofundar em sala de aula nos mesmos temas para não soar repetitivo em alguns aspectos. Abaixo relato um panorama geral sobre as escritas e alguns dos trabalhos que nessa etapa de número 2 me chamaram atenção ao ler e me fizeram pontuá-los de forma destacada.

### **3.3 A segunda etapa: identificar, analisar e descrever as entrevistas**

Podemos considerar que os alunos, de forma geral, compreenderam os objetivos dessa etapa do trabalho. Os elementos presentes nas entrevistas do podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* foram descritos pelos estudantes de modo atento e detalhado, considerando que um dos pré-requisitos era um número mínimo de 10 linhas para essa descrição. Na maior parte dos casos, souberam captar os aspectos históricos (sociais, políticos e culturais), bem como os posicionamentos políticos, as expressões culturais e até mesmo demarcando pontos que os próprios entrevistados pontuaram como de maior importância em suas trajetórias/falas. Como podemos ver nos exemplos abaixo, o trabalho foi encarado com bastante maturidade por adolescentes de 12 a 16 anos, apresentando diversas reflexões pertinentes e importantes.

O que segue abaixo é a parte escrita dessa segunda etapa feita por um aluno do sétimo ano do ensino fundamental (anos finais):

Quais os elementos que chamaram sua atenção nessa entrevista?

Ana Kariri, ela sendo mulher, nordestina e indígena, residente em Duque de Caxias (Baixada Fluminense), ter conseguido manter fiel aos seus costumes e cultura do seu povo. Enfrentando preconceitos relacionados a sua raça, por não entenderem bem os

costumes de seu povo.

Quais os aspectos históricos (sociais, políticos e culturais) presentes nessa entrevista que fazem parte do passado e do presente da história do Brasil?

Ela trouxe de volta a história do povo Kariri, que segundo os historiadores já era considerado extinto. Na sua trajetória, ela mostra a todos, que não só no Nordeste, mas também em Duque de Caxias, estão vivos, mas apenas silenciados. Também mostra, a sua arte, para entenderem a importância histórica e cultural do seu povo.

Qual a importância da memória e do seu registro pela história?

Mostrar que o povo indígena (nordestino – Kariri e também outras etnias) não devem ser esquecidos, pela importância na formação do nosso povo. Que devemos levar isso à diante (sic), pela necessidade de manter vivo na nossa memória as lutas e resistência com que enfrentaram e enfrentam até hoje, para preservar sua cultura e nos deixar esse legado para nós (Relato de um aluno. Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022).

Ele optou por responder a cada pergunta elencada para a construção do texto de forma separada e pontuou a origem da entrevistada e sua resistência na manutenção da sua cultura, correlacionando sua trajetória e a do povo Kariri com os conceitos de memória e silenciamento, falando ainda sobre lutas e resistências para preservação de sua cultura. Ele escutou a entrevista de número 7, de Ana Kariri. Ainda na análise dessa mesma entrevista, uma outra aluna da mesma série descreve um trecho dando detalhes do que foi relatado pela entrevistada:

Ana com 18 anos entrou no UJS para trabalhar com militância cultural e militância política, e lá as pessoas perguntavam quem ela era, aí ela se lembrou que sua vó dizia “antes de você falar seu nome diga de onde veio primeiro” a ela dizia que era kariri da paraíba, mas perguntavam se ela morava no kariri e ela respondia que não que ela fazia parte dos indígenas kariri da paraíba. E na quela (sic) época as pessoas achavam esquisito por que (sic) nos livros didáticos os kariris tinham sido extintos, e o grade (sic) desafio dela era provar que ela vinha de uma descendência de uma etnia que tinha sido extinta dos livros didáticos (Relato de uma aluna. Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022).

A aluna em questão conseguiu nesse trecho captar uma fala importante da entrevistada sobre a sua relação com a história de seu povo na preservação de sua memória. Ela ainda pontuou uma aspa da entrevistada relacionada a um diálogo com a sua avó, que é destacado pela entonação de Ana Kariri nesse trecho. Nos dois casos, os alunos demonstraram atenção com a escuta do relato e também uma percepção de aspectos centrais da entrevista que dialogam diretamente com a temática do podcast e do trabalho.

Trazemos agora o exemplo da análise de uma entrevista de outro convidado, realizada por uma aluna do 8º ano do ensino fundamental (anos finais). Seu trabalho foi bem completo, começando por uma descrição geral da entrevista (de 14 linhas) e depois respondendo sobre os questionamentos colocados para essa etapa em outras 13 linhas, das quais destaco abaixo algumas:

Quais elementos chamaram sua atenção nessa entrevista:

O fato dele ser um pastor cristão trans, onde no nosso país temos culturas e pessoas homofóbicas e machista, ainda mais na religião evangélica, onde não são aceitas pessoas que se declaram homossexuais. Mesmo assim diante de toda a dificuldade de liberdade de gênero, ele não desistiu de ser quem ele é (Relato de uma aluna. Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022).

A aluna conseguiu extrair um aspecto central abordado por Marcos Lord (entrevista de número 6), fazendo uma correlação direta entre seu relato e um preconceito muito presente em nossa sociedade: a homofobia. Ela se posiciona demonstrando sua opinião sobre o assunto e conclui apontando a resistência do entrevistado em seguir sendo quem ele é. Essas primeiras análises desses três estudantes trazem pontos das falas dos entrevistados que se correlacionam diretamente com as temáticas propostas pelo trabalho, demonstrando a viabilidade de trabalhar com os estudantes esse tipo de projeto, obtendo resultados qualitativos. Muitos alunos alcançaram o que foi pedido pelo trabalho tanto na parte da descrição dos aspectos gerais e principais das entrevistas como na correlação desses aspectos com questões histórico-sociais, culturais e políticas, além das boas respostas a perguntas acerca da importância que eles identificavam na memória para o estudo da história após a escuta da entrevista selecionada por eles. Alguns relatos trouxeram com uma descrição natural e sincera os aspectos pedidos por essa etapa do trabalho, como podemos ver no trecho abaixo de uma aluna do 9º ano do ensino fundamental (anos finais), sobre a entrevista de número 5 (Mônica Francisco):

Uma coisa que me chamou atenção logo de início foi a necessidade de favelados precisarem lutar mais (coisa que não é de hoje) por coisas básicas e no caso da Mônica Francisco ela mostra o lado de você ser favelada, preta e mulher e as “guerras” que você vai precisar enfrentar, desde o início. Ela é nitidamente uma mulher forte, militante que corre atrás do que quer, ajudando e mostrando a muitos grupos que ela está lutando por isso e que eles também podem. Ela mostra e fala sobre a educação e mostra que é importante estudar e que foi a base pra ela, fala também sobre o ensino público mostrando que é bom sim. O racismo é uma coisa que ela inclui bastante no seu discurso, que é uma coisa que não vem de hoje, que está presente desde a formação do País que habitamos. A resistência é uma coisa que está totalmente ligada às causas onde ela se envolve, ela toca em um ponto muito importante que é a pandemia, sobre a ajuda que não foi oferecida por membros com importante papel na política, a Mônica também comentou sobre o tratamento com as vidas periféricas que são tratadas com repúdio, preconceito, tratam como se fossem objetos e não ligam pra quem mora ali. Os favelados sempre aprenderam a lidar sozinhos, mas ali tem trabalhadores, crianças, estudantes, mas só veem criminosos. A importância do registro da memória é mostrar o que fizeram, aonde erraram, abre muitos caminhos para novas formas de lutar, a memória registrada mostra as conquistas, o avanço e tanto que lutaram e lutam até HOJE. Esse podcast me ensinou muito, eu gostei bastante, achei um pouquinho cansativo, mas nada além (Relato de uma aluna. Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022).

Esse é o relato completo da aluna para a entrevista que escutou e analisou. Uma

descrição que contempla os elementos que chamaram atenção dela, as questões histórico-sociais relacionadas ao racismo, à favela e à resistência, além de trazer uma definição original sobre a importância da memória para a história. Por todos esses elementos, é um bom exemplo de trabalho que alcançou o objetivo pedido para essa etapa. Exemplos como esse se repetiram, mas nem todos conseguiram alcançar uma compreensão tão completa em todos os tópicos pedidos pela segunda etapa do trabalho. Houve uma diversidade de interpretações para uma mesma entrevista, ponto que só contribui para enriquecer a experiência do projeto. Ainda sobre o reconhecimento da memória para a história, uma outra percepção de uma aluna da 1ª série do ensino médio foi bem interessante. Ao escutar a entrevista de Marcos Lord, no fim de sua análise, ela descreve:

Tudo o que ele disse vem da memória, e ela por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana (Relato de uma aluna. Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022).

Há o reconhecimento por parte da aluna de que o relato do entrevistado é realizado através do uso que faz da memória que possui, contribuindo para a preservação do passado, atualizando impressões e informações, proporcionando que a história siga tendo lugar na consciência humana. Seu relato sobre a memória nos faz lembrar dos Griots, fundamentais para a transmissão da cultura oral africana ao longo de gerações. Ainda, uma outra percepção que pude observar ao concluir todas as etapas do trabalho, mas que remete a essa segunda etapa, é que o exercício de refletir sobre a importância da memória para a história por parte dos alunos contribuiu posteriormente no momento da terceira etapa em que precisaram gravar um áudio sobre suas próprias trajetórias. Muitos alunos que realizaram análises consistentes sobre memória e história nessa etapa também conseguiram construir de forma bem completa as gravações sobre suas trajetórias na terceira etapa.

Mas antes de passar para a análise da terceira etapa, é preciso examinar mais um aspecto observado na escrita dos alunos na análise das entrevistas que escutaram na etapa de número 2, a menção ao legado construído por esses indivíduos e relatado nas entrevistas. Um legado de luta e resistência que se relaciona à coletividade dos grupos sociais marginalizados e invisibilizados, mas que encontrou eco na voz desses entrevistados e foi reconhecido pelos alunos. Como no exemplo abaixo, sobre a trajetória de Ana Kariri, um aluno do 8º ano do ensino fundamental (anos iniciais) diz:

Até hoje caminha nessa trajetória expondo, falando, conscientizando a todas as pessoas, de todas as etnias, raça, povo, têm sonhos e projetos que precisam ser

respeitados e conhecidos. Sua história é de resistência e força que um indígena tem naturalmente e desmente a teoria de que os europeus colonizaram o nosso país e são os responsáveis pelas suas culturas (Relato de um aluno. Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022).

Essa interpretação do aluno ocorre de forma autônoma, já que a entrevistada não menciona diretamente esse legado. O próprio aluno interpreta e aponta em sua conclusão a contribuição que ele enxerga na trajetória de vida de Ana Kariri para a sociedade e principalmente para os povos indígenas. Essa noção captada pelos alunos é muito interessante pois se relaciona com um dos aspectos de maior importância na memória compartilhada por indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados, que é a preservação de sua cultura e seus costumes através do seu protagonismo e da sua resistência.

Essa segunda etapa do trabalho foi repleta de reflexões profundas em relação a aspectos políticos e sociais vivenciados e observados pelos estudantes em seu dia a dia. Racismo, homofobia, machismo, eurocentrismo, entre outros temas abordados pelos entrevistados e que fazem parte do cotidiano desses jovens direta ou indiretamente. Nem todos alcançaram uma profundidade nas análises, mas uma maioria quase total dos estudantes reconheceu a legitimidade dos discursos proferidos pelos entrevistados e muitos associaram suas falas a esses aspectos mencionados acima. Apenas um aluno questionou o discurso de um dos entrevistados, apontando argumentos religiosos para condenar as suas escolhas e atitudes. Não sabemos o que motivou esse tipo de relato, mas percebemos através de diversos estudos e notícias o quanto discursos de ódio propagados nas redes sociais e em nossa sociedade, de maneira geral, reverberam nas escolas em atitudes dos alunos. Isso só reforça a importância de trabalhar em sala de aula as temáticas apontadas acima sob a ótica do respeito e da empatia. De toda forma, foi uma etapa fundamental para que os estudantes, além de todo aprendizado já mencionado, reconhecessem a partir da trajetória do outro as suas trajetórias e pudessem na terceira etapa, que descrevo abaixo, narrar as suas próprias vidas fazendo uso da história oral e da memória.

### **3.4 Conversa em sala sobre a etapa de número 3**

A terceira e última etapa do projeto com os alunos teve a sua entrega realizada por eles no dia 07/04/2022, momento em que fizemos uma conversa sobre a experiência deles com a

realização dessa parte do trabalho, trazendo suas impressões e opiniões. Em um tempo de aula de 50 minutos, com cada turma, foram levantadas com os estudantes três questões: Como foi a experiência de narrar sua própria trajetória através da história oral? Você parou para refletir sobre questões que até então não havia pensado sobre a sua vida, família e a sociedade em que vive? A entrevista escutada por você no podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* contribuiu de alguma maneira para a realização dessa terceira etapa?

Sobre a experiência de narrar suas próprias trajetórias através da história oral, tivemos uma pluralidade de respostas pelos alunos. Vários mencionaram ter sido uma experiência nova e muito interessante, que levou à reflexão sobre questões e aspectos de suas vidas e suas origens, como questões ligadas ao local de nascimento e a descendência de seus pais e avós e, conseqüentemente, as suas. Outros disseram que a experiência foi trabalhosa, demandando muitas interrupções para pensar sobre o que falariam e também alguns relatos de alunos que consideraram ter pouco a falar ou mesmo não ter o que falar. Alguns fizeram, em um primeiro momento, um resumo no papel para depois realizar a leitura deste, pois não conseguiram gravar o áudio de forma direta. Outros relataram que essa etapa levou a uma pesquisa com seus pais e responsáveis sobre momentos da vida dos quais eles não lembravam claramente e ainda disseram que essa experiência trouxe descobertas sobre suas trajetórias e de seus familiares que eles não tinham conhecimento sobre.

No que se refere às questões que se relacionam à vida, família e sociedade, os alunos relataram que foi possível realizar diversas associações entre as suas trajetórias e de seus familiares ou entre suas trajetórias e questões relacionadas à sociedade, principalmente em relação a preconceitos e dificuldades sofridas por eles ou por seus responsáveis. Segundo seus relatos, foram levados também a pensar acerca de considerar ou não suas trajetórias periféricas, pergunta que estava posta no trabalho como uma das questões a serem respondidas. Muitos relataram dificuldade em responder isso e/ou reconhecer suas trajetórias como periféricas, enquanto outros afirmaram possuir trajetórias periféricas já na conversa em sala de aula.

Por fim, diversos alunos afirmaram que as entrevistas ouvidas por eles no podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* contribuíram com a realização da terceira etapa do trabalho, de gravação de suas trajetórias. Seja no aspecto da estrutura e organização de quais aspectos deveriam abordar em uma autobiografia narrada em áudio, seja na compreensão de que suas trajetórias dialogam diretamente com a vida em família e em sociedade. Por mais que os convidados do podcast tenham sido entrevistados diretamente por uma outra pessoa e eles tenham gravado seus áudios sem alguém realizando as perguntas, as

experiências tiveram pontos de contato na medida em que o objetivo final foi semelhante: compartilhar trajetórias de vida através da história oral, correlacionando com aspectos sociais, políticos e culturais de nossa sociedade.

### **3.5 A terceira etapa: apresentar a trajetória de vida através da história oral**

Nessa etapa, o estudante deveria, a partir da escuta da entrevista (episódio do podcast) de sua escolha, das definições sobre história oral, biografia, memória, pensamento decolonial e periferias urbanas, elaborar sua própria biografia fazendo uso de dispositivos de gravação de áudio (smartphones, por exemplo). O objetivo era gravar um áudio de aproximadamente cinco minutos (entre três e sete minutos), contando sobre a sua trajetória de vida até o presente, sua origem, suas raízes culturais, se reconhece sua trajetória e de seus familiares como periférica e como enxerga a sociedade em que vive. A partir desse direcionamento, os alunos realizaram a terceira e última etapa do projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas.

É interessante pontuar uma questão curiosa. Inicialmente foi cobrado dos estudantes um áudio de aproximadamente cinco minutos sobre suas trajetórias de vida, posteriormente reconsiderado para um tempo de três a sete minutos após demanda dos estudantes por uma flexibilidade maior e principalmente pedidos e desejos de gravar áudios menores que cinco minutos. Ao receber os áudios dos estudantes nessa última etapa, pude observar que vários deles ultrapassaram o tempo de sete minutos, gravando áudios de até dez minutos sobre suas trajetórias. Os próprios alunos que gravaram os áudios mais longos disseram que não tinham a ideia de como três a sete minutos era pouco tempo para falarem sobre suas vidas.

Dito isso, essa etapa do trabalho produziu resultados mais plurais e heterogêneos que a segunda etapa de análise das entrevistas. Por um lado, é natural que isso ocorresse, dado que nessa terceira etapa o produto elaborado por eles é algo pessoal, relacionado às suas trajetórias, enquanto na etapa anterior tratava-se de analisar a trajetória do outro (dos personagens do podcast). Mas as diferenças não pararam por aí, na avaliação dos trabalhos recebidos pude perceber que os pré-requisitos solicitados na terceira etapa não foram cumpridos com o mesmo rigor dos pré-requisitos da segunda etapa. Muitos alunos não responderam se consideram suas trajetórias como periféricas e nem mesmo disseram como enxergam a sociedade em que vivem. Alguns responderam a esses questionamentos de forma implícita ao longo do processo de narrativa de suas trajetórias e outros responderam de forma



explícita na parte final da narrativa. A ênfase em pedir para que focassem principalmente em narrar suas trajetórias e as suas origens pode ter sido um fator que contribuiu para esse resultado final.

De toda forma, tivemos diversos trabalhos que atenderam integralmente o que foi pedido e outros que levantaram questões muito interessantes para analisarmos. Sobre aspectos pessoais relacionados às trajetórias dos alunos, faremos apenas comentários e análises gerais, sem trazer trechos de suas falas e sem individualizá-los, para preservá-los como indivíduos menores de idade que são. Colocaremos os trechos de suas falas que trazem elementos interessantes sobre aspectos sociais analisados por eles relacionados às suas trajetórias e à sociedade que vivem, assim como as suas percepções sobre suas trajetórias serem ou não periféricas. Todos os trechos das falas dos estudantes colocados abaixo preservam suas identidades e foram previamente autorizados pelos próprios e seus responsáveis. Traremos abaixo alguns exemplos para observarmos.

Muitos alunos iniciaram suas narrativas falando sobre suas raízes e origens. Alguns começaram suas falas apontando para como se deu a chegada de seus pais e mães onde vivem hoje, outros retomando a chegada de seus avós, bisavós e até mesmo tataravós no Brasil e no Rio de Janeiro para somente depois entrarem em suas trajetórias propriamente ditas. Como podemos ver nos exemplos abaixo de dois alunos do 8º ano do ensino fundamental (anos finais):

Tudo começou lá na segunda guerra mundial, onde meu avô e meu tio avô tiveram que evacuar da Itália com urgência para vir aqui para o Brasil, por causa da Segunda Guerra Mundial, sem entender nada da língua (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra- Hegemônicas, 2022, 0:10 – 0:25).

Sou descendente de portugueses, indígenas e mineiros e na parte da família de minha mãe meu tataravô era o (nome retirado para preservar a identidade do aluno), médico da corte real e lutou na Guerra do Paraguai. Minha tataravó era natural de Paraíba do Sul, mas fugiu para Minas Gerais para se casar com um negro porque sua família não apoiava esse casamento (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 0:45 – 1:08).

A opção desses e outros alunos em iniciar pela trajetória de seus familiares como conexão para fazerem a abordagem das suas foi levantada pelos próprios estudantes no debate ao fim da segunda etapa, onde já surgiram questionamentos de como elaborar a terceira etapa. Eu disse para eles que era possível e até interessante que contassem sobre como seus antepassados vieram parar nos lugares em que se encontram hoje suas famílias e que isso faz parte de suas trajetórias, já que tem relação direta com o lugar que eles (alunos) residem e o porquê se encontram ali. Houve em muitos um esforço para reunir esses dados e colocá-los em suas narrativas, o que evidencia a prática da pesquisa das fontes históricas por eles.

Ademais, tratando-se de um projeto sobre trajetórias periféricas, é interessante notar nesses dois relatos algo que se repetiu também em outros, histórias que se constituem através do encontro de indivíduos fugindo de localidades em virtudes de guerras, preconceitos e questões sociais relacionados a vivências que permanecem atuais, principalmente para quem se encontra nas periferias.

Seguindo com relatos que abordam origens e raízes familiares e culturais, temos mais dois relatos interessantes, um bem curto, porém que mostra bem um resultado da colonização e da colonialidade do poder nos países do Sul Global, e outro que fala sobre muitas questões interessantes, mas principalmente de uma origem que mescla diversas raízes culturais em sua formação. São relatos de um aluno do 7º ano do ensino fundamental (anos finais) e do 8º ano do ensino fundamental (anos finais), respectivamente.

Meu sobrenome tem origem portuguesa, mas eu sou descendente de africano porque meu pai, ele é angolano (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 0:30 – 0:45).

Bom, sobre minhas raízes culturais, grande parte da minha família é africana, até grande parte da minha família é africana, tem cultura africana e mineira. Grande parte da minha família é mineira, meu avô, minha tia, minha outra tia, meu tio, um monte de parentes meus são todos mineiros. Até minha falecida avó era, ou seja, minha mãe até ela é mineira e a família do meu pai é carioca. Bom, tem um lado das minhas tias, ela é casada com um tio africano e por isso ela traz algumas coisas da cultura africana. Minha prima e meu primo, que são filhos dela e dele traz a cultura africana um pouco para minha família. E um fato, minha bisavó, mãe da minha avó, era indígena e casou com um nordestino, e segundo minha tia, da minha avó, ela casou-se com um europeu, um cara lá da Suíça, e ela até mora lá na Suíça com esse cara, ou seja, traz algumas das coisas da cultura europeia, algo que é até bacana, manter a cultura. Minha família é periférica? Não, ela vem de origem muito pobre, mas muito pobre mesmo, mas atualmente tem parentes que têm doutorado e que se dedicaram muito aos estudos e tem até exemplos, meu avô era pedreiro, minha avó era dona de casa, se dedicava muito e hoje tenho parentes esforçados como a minha tia, que é médica, enfim (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 1:42 – 3:38).

Podemos destacar diversos aspectos dessa segunda fala, mas gostaria de começar pela percepção do aluno acerca da multiplicidade étnica que forma a sua família. Seu relato detalha diversos parentescos de origens distintas na formação do que constitui seu núcleo familiar. Outra questão interessante é que o aluno destaca como positivo parentes seus que possuem qualificações em sua formação profissional, como doutorado e formação em medicina, mas ao mesmo tempo exalta os familiares que foram pedreiro e dona de casa, dando importância a eles. Inclusive, o aluno levanta um aspecto que abordaremos em outras falas a seguir, o não reconhecimento de sua trajetória como periférica. Isso ocorreu com um número importante de casos, mas o curioso é que em parte delas em seguida havia um relato ou uma descrição que poderia enquadrar aquela trajetória como periférica. É claro que nesse projeto essa

qualificação era estritamente pessoal e acreditamos que de fato é o aluno que deve ou não se reconhecer como periférico. Ainda nesse caso, o estudante afirmou não ter uma trajetória periférica apontando a atual qualificação profissional de alguns de seus parentes, embora um pouco antes tenha afirmado uma origem pobre de seus familiares.

Nos exemplos a seguir, veremos outros relatos que tocam nesse aspecto do entendimento ou não da sua trajetória como periférica. São relatos que trabalham outras questões conjuntamente e vamos abordá-las também. O primeiro trecho é do relato de um aluno do 9º ano do ensino fundamental (anos finais) e o segundo de um aluno do 7º ano do ensino fundamental (anos finais).

Eu não considero minha trajetória como uma trajetória de periferia, eu vejo isso mais pela parte da minha mãe e não a minha, pois minha família por parte de pai, meu pai, no caso, ele nunca passou por dificuldade porque minha família por parte de pai sempre teve condição, tipo assim, melhor. Então ele nunca passou dificuldade, ainda mais ele, branco, hetero, cis, totalmente privilegiado pela sociedade. Minha mãe é uma mulher negra, que é do candomblé, ou seja, naturalmente ela já meio que, qual é mesmo a palavra, não é desprivilegiada, isso não existe, ela é o contrário de privilegiada, entendeu? (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 9:25 – 10:10).

Em questão à parte periférica, como foi dito, sempre moramos na Zona Norte do Rio de Janeiro, bem afastados da cidade, do centro urbano do Rio de Janeiro, porém eu adoro onde eu moro, pois moro em uma vila fechada e assim podemos brincar um pouco mais tranquilos. Então, como eu enxergo a sociedade em que vivo hoje em dia, existe muita pobreza, desigualdade, violência, desesperança entre a população e a falta de educação das pessoas. As pessoas só pensam no interesse próprio, e a própria corrupção que existe no país, não podemos sair sozinhos por conta da violência que está nas nossas portas diariamente. A pobreza entre as pessoas, de não conseguir comprar algo para a sua sobrevivência, a desigualdade de classes tem uma diferença enorme de quem vive na Zona Norte para quem vive na Zona Sul. As pessoas hoje em dia estão doentes devido a vários acontecimentos do nosso dia a dia e a cada dia, infelizmente, está piorando a situação de toda a sociedade. Estamos em situação caótica e precisamos nos unir para mudar toda essa situação (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 1:35 – 3:04).

O primeiro dos alunos acima também não reconhece sua trajetória como periférica, além disso, correlaciona ao mesmo critério da fala anterior, o poder aquisitivo familiar. Quando defini periferias urbanas para os estudantes em sala de aula, fiz de forma simplificada como: “espaços ao redor dos grandes centros, normalmente marginalizados pelas políticas públicas, onde geralmente encontram-se as populações mais pobres”. No episódio piloto do podcast, no qual o acesso pelos alunos era facultativo, defini como:

Nas periferias urbanas, também encontramos as ferramentas necessárias para elucidar a realidade político-social e cultural do Sul Global. Nas favelas, subúrbios e periferias encontram-se os entrevistados nesse projeto, não por coincidência, mas por um processo histórico que levou a uma divisão do espaço nas cidades e que fez com que uma segregação socioespacial se construísse a partir de um projeto político

das elites. Nossos personagens falam desses lugares porque suas trajetórias são periféricas (Podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022. Episódio Piloto, 1:53 – 2:45).

De posse de pelo menos uma dessas definições, alguns alunos não reconheceram suas trajetórias como periféricas, outros sequer mencionaram esse aspecto no áudio gravado para a terceira etapa e outros reconheceram a partir de critérios diferentes, mas mencionados nas definições dadas pelo professor (localidade, poder aquisitivo, marginalização e segregação socioespacial). Como, por exemplo, o último comentário de um aluno do 7º ano do ensino fundamental (anos finais), que dá a entender que ele reconhece sua trajetória como periférica e associa esse aspecto à localidade que se encontra (Zona Norte). Ou seja, nos casos que as correlações foram feitas, elas atenderam as definições dadas em sala de aula, mesmo que simplificadas ou em linguagem próxima de como foram abordadas, independente de reconhecer ou não a própria trajetória como periférica.

Outra questão que chama atenção nos últimos relatos é a associação que os alunos fazem da periferia como espaço de violência, pobreza, desesperança e antagônico ao privilégio. Essas noções são muito comuns nos jovens periféricos e apareceram nos relatos de modo geral, ao mesmo tempo que apareceram em alguns relatos, como nos últimos dois mencionados acima, a sensação de pertencimento ao espaço em que se vive, mesmo com a menção a diversas adversidades. Esse último aspecto cresce na medida em que há a valorização das periferias, algo que buscamos com as entrevistas realizadas para o podcast. Percebemos que essa dimensão de valorização das periferias, ao mesmo tempo em que se reconhece as adversidades vivenciadas nela, foi captada por alguns alunos, principalmente na etapa de número 2, de análise das entrevistas do podcast, mas também mencionadas em seus relatos nessa etapa de número 3.

Por fim, e não menos importante para a nossa análise neste subcapítulo, selecionei alguns trechos de falas dos estudantes em seus trabalhos que tratam com seriedade e senso crítico as questões que vivenciamos em nossa sociedade, correlacionando a aspectos de suas vidas e a desejos por mudanças que apresentam em suas narrativas. Abaixo temos, na ordem, o relato de um aluno e uma aluna do 7º ano do ensino fundamental (anos finais) e de duas alunas do 8º ano do ensino fundamental (anos finais):

Contando agora um pouco sobre meus antepassados: Minha família é descendente de africanos, índios e portugueses, sendo assim multirracial. Minha avó conta que seu pai veio com a família de Portugal e se instalaram no Rio de Janeiro. Mas que com o passar dos anos eles não se adaptaram e decidiram retornar, só que o meu bisavô resolveu ficar. E mais tarde, acabou conhecendo minha bisavó, uma mulher negra de muita personalidade, e tiveram seis filhos. Com muita dificuldade conseguiram criar todos com muita dignidade e valores que foram passados e chegaram até nós.

Agora eu como sociedade: não entendo como um país multirracial ainda tem pessoas tão preconceituosas e com um racismo disfarçado. Essas pessoas acham que os negros são sub-raças, pois, enquanto mantivermos distância de suas famílias, não tentando fazer parte delas, tudo fica muito bem e seremos aceitos como empregados ou até mesmo “amigos”.

Essa situação não deveria mais acontecer, não só com a raça negra, mas também com nenhuma outra. Estamos em pleno século XXI e esperava que a sociedade estivesse um pouco mais evoluída, porém, temos um longo caminho pela frente e, enquanto enxergarmos essas populações como raças e não como seres humanos, continuarão nesse caminho cíclico, sem nunca encontrar uma saída. E cada um de nós tem o papel e o dever de deixar uma sociedade melhor para os que virão, com atitudes concretas para encerrarmos de vez com essa situação vergonhosa (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 1:08 – 3:04).

A minha esperança nesse mundo é que os seres humanos tenham mais empatia uns com os outros, sabe? Para que podemos (sic) viver em um mundo melhor, e mais, como que é a palavra? Humanizados, favorecendo assim as gerações futuras (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 2:39 – 3:00).

E hoje em dia os meus familiares, eles enxergam uma sociedade como... que vive em padrão, você tem sempre que seguir aquilo, padrão, padrão, padrão. E também eles enxergam que muitas pessoas hoje em dia não reconhecem o que é racismo, eles acham que racismo é uma coisa, como é que eu posso dizer, uma coisa comum né, que está se normalizando hoje em dia na nossa sociedade e que isso é extremamente errado e crime. E que hoje em dia eles não enxergam que vidas negras importam sim, e hoje, o que me incomoda hoje em dia é que eles estão normalizando racismo, né? Que isso devia parar (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 3:35 – 4:20).

Com um ano eu fui batizada na Igreja Católica, sim, fui batizada na Igreja Católica, porém, atualmente eu e meus pais visitamos a religião Umbanda, que é bem, bem, bem atacada e vista de uma forma negativa, o que é muito ruim pra mim, que sou uma pessoa que gosta de debater, que gosta de enfrentar, que gosta de falar e às vezes eu ver isso e ficar calada, uns comentários desnecessários, umas piadinhas, enfim. Eu não considero a trajetória da minha família periférica porque somos de uma classe social média, somos uma classe média, e a minha visão de sociedade atualmente sempre foi muito aberta desde que eu era pequenininha. A partir de uns oito anos eu já sabia debater sobre esses assuntos e o que eu enxergo mais nessa sociedade é o racismo, o machismo, desigualdade social, transfobia, homofobia, machismo, tudo, tudo, tudo que vocês possam imaginar, porém não sei o que fazer para abrir a cabeça das pessoas sobre isso porque algumas das pessoas ainda estão na geração passada e têm uma cabeça muito dura para isso, porque foram criadas por essa geração e absorveram isso. Porém, eu gritar, sozinha, para toda... para tudo isso é meio complicado porque sozinha contra milhões, milhões de pessoas é complicado. A desigualdade social na minha visão é bem grave porque hoje em dia vemos, vimos pessoas morando na rua, pessoas sem ter o que comer, mulheres que menstruam sem ter um absorvente para usar. Então, nas escolas públicas poderiam distribuir absorventes nos banheiros. Bom, não adianta nada as pessoas que dizem que são contra o preconceito, contra o racismo, contra o machismo, falar, falar e não agir desse jeito. Só falar para ser adorado, sair como certo, mas na prática não faz nada disso, se bobear faz até piadas de formas negativas sobre essas situações (Relato de um(a) aluno(a). Projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas, 2022, 0:55 – 4:00).

Essas não foram falas isoladas no trabalho, mas exemplificam bem o desejo e a crítica social de diversos alunos em relação ao mundo que vivemos. Um dos objetivos desse projeto é, sem dúvidas, despertar a reflexão acerca das trajetórias periféricas entre os que ouviram as

entrevistas do podcast e os que gravaram sobre as suas próprias trajetórias, e acreditamos que esse objetivo foi alcançado com boa parte dos alunos. Essas reflexões mostram também o quão potente pode ser o ensino de história ao trabalhar com biografias e memórias de indivíduos marginalizados e invisibilizados. O papel da educação básica é principalmente formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade tão desigual e preconceituosa que ainda vivemos, e o projeto Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas dialoga com isso. Além disso, existe o princípio da empatia, que, embora não trabalhado explicitamente pelo projeto, esteve presente em diversas etapas, inclusive nessa última de gravação em áudio das próprias trajetórias por parte dos estudantes.

## CONCLUSÃO

Este projeto foi desenvolvido buscando elaborar um produto em ensino de história que tivesse importância tanto para o público geral, que consome história nas mídias digitais, quanto para um público mais específico do ensino básico, levando para as escolas uma proposta de trabalho de uma história periférica e contra-hegemônica. Sua realização representa um marco para esse professor/pesquisador que escreve neste momento, pois, assim como a graduação contribuiu significativamente para minha formação como indivíduo e profissional, o mestrado, espaço de desenvolvimento deste estudo, impacta mais uma vez em diversas práticas e ideias que realizo pessoalmente e profissionalmente. A verdadeira formação de um professor/pesquisador é continuada e ocorre através do desenvolvimento teórico e prático de seus projetos, tenham eles a dimensão que for. O podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* renova meu olhar sobre a história, a sociedade e a educação, e espero que tenha renovado também o seu, caro leitor.

O primeiro capítulo foi uma oportunidade de juntos observarmos parte dos debates teóricos que ocorrem nos campos do ensino de história, da história oral, da memória, do pensamento decolonial e das periferias urbanas. Mais do que alicerces desse projeto, as ideias em diálogo postas nesse capítulo teórico nos ajudaram a perceber a importância desses campos na construção de uma história outra. Muitos pesquisadores e professores já utilizam essas ferramentas na construção de um ensino e de uma pesquisa contra-hegemônica e elaborar mais um trabalho que contribua nesse sentido é somar a essa corrente que cresce cada vez mais, com o objetivo de valorizar e rerepresentar a riqueza encontrada no Sul Global. Os autores e conceitos escolhidos representam ideias com as quais esse projeto dialoga e apresenta, ou mesmo ampliam para o leitor, a noção sobre as temáticas abordadas nos capítulos 2 e 3.

O produto que resolvemos elaborar nesse projeto trouxe a oportunidade de trabalhar com o ensino de história em dois âmbitos, o da divulgação científica (história pública) e o do ensino escolar (sala de aula). Ao trabalhar a construção do podcast, entrevistando trajetórias periféricas e as publicando nas plataformas digitais, possibilitamos ao público geral o contato com uma história outra, diferente da comumente estudada e compartilhada nas escolas, nos livros didáticos e nos currículos docentes. Ao compartilhar isso no capítulo dois, creio ter sido possível apresentar ao leitor um panorama completo dessa experiência, demonstrando a

sua relevância para a história oral e o campo da memória e do ensino de história. Quando levamos esse projeto para a sua fase de aplicação em sala de aula, demonstramos ser possível trabalhar para além do conteúdo formal proposto pelas apostilas escolares e livros didáticos e os relatos compartilhados pelos estudantes ao analisar as entrevistas do podcast. Ademais, ao narrar as suas próprias trajetórias de vida, demonstram como essa pode ser uma forma de trabalhar história e atualidade de forma conjunta.

A BNCC, ao tratar das competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental, enumera sete itens:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2018, p. 357).

Embora não constituísse um pré-requisito para o projeto e não seja base da construção deste, apresentamos essas competências por duas razões: para demonstrar como a existência de uma Base Nacional Comum Curricular, que traz esses pontos elencados acima, pode ser um ponto de avanço no debate de que tipo de história queremos construir em sala de aula e também para demonstrar que, mesmo não estabelecendo um diálogo direto, este projeto conversou com a atual BNCC. Isso não desqualifica as críticas que fizemos ao documento ao longo desta dissertação, mas é importante frisar o que consideramos os erros e acertos de um documento que hoje é tido como fundamental para todas as escolas do nosso país. Ademais, acreditamos ter passado por todos esses sete itens mencionados na BNCC ao trabalhar em nosso projeto com os alunos, indo além ao trazê-los sob uma ótica periférica e



contra-hegemônica.

Sendo o objetivo principal do projeto trabalhar as trajetórias periféricas e as memórias contra-hegemônicas no ensino de história, consideramos uma experiência de grande valor o que trazemos detalhado nos capítulos dois e três. Assim como o decolonial, o periférico e o contra-hegemônico também vêm de baixo, das margens, das pessoas, para parafrasear o que nos diz Catherine Walsh. As entrevistas que o ouvinte do podcast e o leitor desta dissertação puderam acompanhar dissertam exatamente sobre essas narrativas que partem das margens, dialogando com o mundo que vivemos e com as relações de poder que nele são construídas, buscando romper com os laços tradicionais, moderno/coloniais.

Os indivíduos que compartilharam suas trajetórias conosco têm em comum uma busca constante pela transformação de uma realidade social que enfrentaram/enfrentam cotidianamente, resultado do mundo que vivemos, mas possuem principalmente trajetórias de vida que, cada uma com suas particularidades, são riquíssimas do ponto de vista cultural, político e social, pois dialogam diretamente com a realidade de quem os ouve. Ao observar os relatos dos alunos acerca dessa questão no capítulo três, podemos ver claramente essa identificação com o que se ouve.

Esse ponto que levantamos no parágrafo anterior é fundamental pois é uma das coisas que dão sentido ao projeto do podcast *Trajetoórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*, o qual, trabalhado em uma escola localizada em uma periferia do Rio de Janeiro, com alunos que vivenciam as realidades das periferias, torna cada entrevista escutada por eles um diálogo com pontos vivenciados em seu cotidiano. Mesmo sendo uma escola particular, os alunos e alunas que estudam nela moram nas periferias e muitos compartilham das mesmas dores e alegrias dos convidados do podcast, seja em suas famílias e/ou na localidade que vivem.

Esse diálogo direto entre o que desenvolvemos em etapas distintas e apresentamos nos capítulos dois e três desta pesquisa é uma das felicidades desse projeto. A sensação de contribuir para a construção de um ensino de história com verdadeira função social nos alegra, mas trata-se apenas de um passo em muitos que precisamos dar para levar as margens para os centros, os grupos sociais historicamente marginalizados para o centro dos debates, das discussões e das proposições de projetos de sociedade.

Como afirmam Helena Maria Marques Araújo e Claudia Miranda (2018, p. 394): “essas noções de pertencimento a um grupo social são importantes para a construção de identidades coletivas e para a reinvenção das sociedades”. A afirmação das autoras parte de uma conclusão sobre um projeto que também tinha como temática memórias contra-

hegemônicas em contextos periféricos. Partindo do nosso projeto e do diálogo que podemos fazer com o trabalho das autoras, percebemos que a partir de proposições periféricas e contra-hegemônicas podemos construir uma sociedade outra, baseada na empatia e no respeito, valorizando as raízes culturais de nosso continente e fazendo valer as vozes de indivíduos silenciados ao longo da história. Esperamos que o leitor, ao ler as análises que os estudantes fizeram das entrevistas que escutaram e também a construção dos relatos sobre as suas próprias vidas, possa ter observado e alcançado a mesma percepção que tivemos com esse projeto, baseado na potência que este pode ter com esses jovens.

Temos também a noção dos limites alcançados pelo projeto, que foi lançado nas mídias digitais, divulgado nas redes sociais e trabalhado em uma escola particular da Zona Norte do Rio de Janeiro. Ou seja, embora tenha alcançado um número importante de jovens e adultos, não atingiu um nível tão elevado de pessoas. A ideia desde o início foi muito mais um projeto qualitativo do que quantitativo, mas os números também nos agradam. Por isso, para ir além do que já foi realizado e descrito neste texto, convidamos cada leitor a espalhar as sementes germinadas com o podcast *Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*, principalmente os profissionais da educação que tiverem acesso a esse produto, que utilizem em suas escolas como forma de ampliar ainda mais a divulgação de uma história outra, resultado de iniciativas que buscam valorizar as margens e os marginalizados. Ou mesmo que multipliquem iniciativas como essa, tornando a leitura deste projeto inspiração para que outros projetos autorais sejam realizados, dialogando com as periferias, com os pensamentos contra-hegemônicos, com a memória e com a história oral.

Que possamos dialogar cada vez mais com os conhecimentos produzidos a partir do Sul Global e que sejam pelo Sul Global, que projetos que dissertem sobre essas temáticas que trouxemos sejam cada vez mais comuns nas universidades e principalmente fora delas, no ensino básico e na sociedade. Que a Pedagogia da Indignação, de Paulo Freire, siga nos movendo em prol da reinvenção da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AMOROSO, Mauro. **Por Entre Margens e Lugares**: sobre a materialidade da memória dos moradores de favelas. 2022.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SILVA, Mariana Mizael Pinheiro da. Artes de Ensinar, Ofícios de Viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 158-181, 2019.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (org.). **História Oral e Educação**: experiência, tempo e narrativa. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

ARAUJO, C.M. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: Monteiro, Ana Maria F. C. et al. **Pesquisa em Ensino de História**: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. p. 227-241.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Educar Através da(s) Memória(s). **e-Mosaicos**: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 6, n. 12, p. 214-225, ago. 2017.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 229-238.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645 de 2008**. Altera o artigo 26 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Brasília, 2008.

CANDAU, Joel. **Memória Identidade**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAGAS, M. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 19, n. 19, 11, 2002.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DODEBEI, Vera. Memoração e Patrimonialização em Três Tempos: mito, razão e interação digital. In: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera. **Memória e Novos Patrimônios.** Marseille: OpenEdition Press, 2015. p. 21-45.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

FERREIRA DE SOUZA, Raone. **Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FONSECA, Vivian. O Ensino de História, a Diversidade Cultural e o Antirracismo: reflexões a partir da história oral e da história da capoeira. In: ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (org.). **História Oral e Educação: experiência, tempo e narrativa.** São Paulo: Letra e Voz, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Angela de Castro Gomes. **Escrita de Si, Escrita da História.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. **A morte e a morte da biografia.** Rio de Janeiro: Tempo e Crise, 2020.

GONÇALVES, Rafael Soares; BRUM, Mario; AMOROSO, Mauro (org). **Pensando as Favelas Cariocas: história e questões urbanas.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HISTÓRIA. In: MICHAELIS Online. Editora Melhoramentos Ltda., 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-%20portugues/busca/portugues-brasileiro/hist%C3%B3ria/>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JELIN, Elizabeth. **Los Trabajos de La Memoria**. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A, 2002.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling**: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; MEIHY, Fábíola Holanda. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/Projetos Locais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 191-211, 2011.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, 545, p. 545-572, set./dez. 2016.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias Contra-Hegemônicas e Educação para as Relações Étnico-Raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** s.d. Disponível em: <[https://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DECOLONIAL](https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL)>. Acesso em: 16 out. 2020.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 92, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3543>>. Acesso em: 29 out. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008.

PERLMAN, J. **O Mito da Marginalidade**: favelas e política no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 107-130

\_\_\_\_\_. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 19, n. 55, p. 09-31, 2005.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Memória, A História, O Esquecimento**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 129-138.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História Oral na Sala de Aula**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, [S. l.], v. 27, p. 01-18, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

TANAKA, Giselle Megumi Martino. **Periferia: conceito, práticas e discursos; práticas sociais e processos urbanos na metrópole de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

VALLADARES, Licia. A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 44, p. 05-34, out. 2000.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 01-13, 23 jul. 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas(des)de el In-surgir, Re-existir y Re-vivir**. 2018.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Letras, 2016. p. 65-75.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

ZIBECHI, Raúl. **Territorios em Resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latino-americanas**. Buenos Aires: Lavaca, 2007.