



Histórias compartilhadas: aproximações entre o PIBID e a História Pública em um projeto construído com graduandos das etnias Guarani e Kaiowá (2022-2023)

ALINE VANESSA LOCASTRE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL 

FERNANDA DAYARA SALAMON

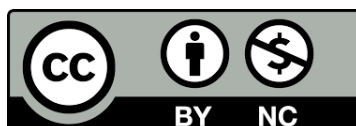
INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL 

CLIO: REVISTA DE PESQUISA HISTÓRICA

v. 43, e267994, 2025

<https://doi.org/10.51359/2525-5649.2025.267994>

e-ISSN: 2525-5649



Histórias compartilhadas: aproximações entre o PIBID e a História Pública em um projeto construído com graduandos das etnias Guarani e Kaiowá (2022-2023)

RESUMO: O presente artigo analisa a aproximação entre História Pública e Ensino de História a partir de atividades desenvolvidas por graduandos Guarani e Kaiowá do curso de História da UEMS, no Mato Grosso do Sul, por meio do PIBID. No Brasil, a História Pública tem se consolidado com base em experiências colaborativas e no princípio da *autoridade compartilhada* ao envolver diferentes sujeitos na construção do conhecimento. Defendemos que o diálogo entre História Pública e Ensino de História contribui para repensar o papel social dos historiadores no Brasil contemporâneo, especialmente no processo de formação de professores indígenas. A observação de atividades realizadas no âmbito do PIBID revelou um terreno fértil de aprendizagens conjuntas, estimulando debates sobre docência, ensino e identidade. Nesse contexto, a experiência evidenciada neste artigo aponta alternativas pedagógicas que valorizaram a sala de aula a partir da coautoria dos atores envolvidos, visando a uma educação mais plural e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: história pública; autoridade compartilhada; formação de professores; guarani; kaiowá.

Historias compartidas: aproximaciones entre el PIBID y la Historia Pública en un proyecto construido con estudiantes de las etnias Guaraní y Kaiowá (2022-2023)

RESUMEN: El presente artículo analiza la aproximación entre Historia Pública y Enseñanza de Historia a partir de actividades desarrolladas por estudiantes guaraníes y kaiowá del curso de Historia de la UEMS, en Mato Grosso do Sul, por medio del PIBID. En Brasil, la Historia Pública se ha consolidado con base en experiencias colaborativas y en el principio de la autoridad compartida al involucrar a diferentes sujetos en la construcción del conocimiento. Defendemos que el diálogo entre Historia Pública y Enseñanza de Historia contribuye a repensar el papel social de los historiadores en el Brasil contemporáneo, especialmente en el proceso de formación de profesores indígenas. La observación de actividades realizadas en el ámbito del PIBID reveló un terreno fértil de aprendizajes conjuntos, estimulando debates sobre docencia, enseñanza e identidad. En este contexto, la experiencia presentada en este artículo señala alternativas pedagógicas que valoraron el aula a partir de la coautoría de los actores involucrados, con miras a una educación más plural e inclusiva.

PALABRAS CLAVE: historia pública; autoridad compartida; formación de profesores; guaraní; kaiowá.

Shared Histories: approaches between PIBID and Public History in a Project built with Guarani and Kaiowá undergraduate students (2022-2023)

ABSTRACT: This article analyzes the connection between Public History and History Teaching through activities developed by Guarani and Kaiowá undergraduate students in the History program at UEMS, in Mato Grosso do Sul, within the scope of PIBID. In Brazil, Public History has been consolidated through collaborative experiences and the principle of shared authority, by involving different subjects in the construction of knowledge. We argue that the dialogue between Public History and History Teaching contributes to rethinking the social role of historians in contemporary Brazil, especially in the training of Indigenous teachers. The observation of activities carried out within PIBID revealed fertile ground for joint learning, fostering debates on teaching, education, and identity. In this context, the experience highlighted in this article points to pedagogical alternatives that value the classroom through the co-authorship of the actors involved, aiming at a more plural and inclusive education.

KEYWORDS: public history; shared authority; teacher education; guarani; kaiowá.

Histórias compartilhadas: aproximações entre o PIBID e a História Pública em um projeto construído com graduandos das etnias Guarani e Kaiowá (2022-2023)

ALINE VANESSA LOCASTRE
FERNANDA DAYARA SALAMON

Introdução

O debate sobre História Pública, que até o início dos anos 2000 praticamente inexistia no Brasil, tem sido ampliado e se constituído enquanto um repensar sobre o processo da pesquisa histórica e de novas possibilidades para atender as demandas sociais do tempo presente. Tempo este que assiste a um *boom* das memórias que se digladiam na esfera pública e nem sempre tomam a historiografia enquanto um conhecimento de referência. As demandas de grupos historicamente excluídos, como negros, mulheres, indígenas, LGBTQIAPN+, populações carcerárias, trabalhadores, de modo geral, têm buscado o reconhecimento de direitos (ou a busca por sua manutenção) por meio das memórias sociais que lhes conferem identidades, podendo essas abrir espaços para construções simbólicas e disputas de poder.¹

Embora a História Pública seja um movimento internacional que aponta para um reposicionamento de práticas e encaminhamentos de pesquisa diante das demandas sociais, não se baseia sob uma pauta única ou se propõe como um conceito acabado. É uma postura que desde a década de 1970 tem proposto novas abordagens com participação pública, ou dialoga com correntes historiográficas que já pensavam uma construção de um conhecimento mais democrático, como

¹ Sobre estudos referente a memória e História, conferir: Joel Candau, *Memória e identidade*, São Paulo: Contexto, 2011. Paul Ricoeur, *A memória, a história, o esquecimento*, Campinas: Unicamp, 2008.

a História Social, Nova Esquerda Inglesa ou Micro-história.² Interessa-nos, nas próximas páginas, compreender seus limites e suas aproximações com o Ensino de História. Seriam campos em diálogo?

A partir de atividades realizadas pelos graduandos indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) verificamos haver um terreno fértil para aprendizagens conjuntas ao propiciar debates importantes sobre a docência e a aprendizagem dos graduandos indígenas que corroboram para a construção de experiências mais complexas e diversas no espaço escolar. Neste sentido, a discussão vai ao encontro de alternativas que sublinham as especificidades das aprendizagens dos povos indígenas e busca a contribuição das visões de mundo deles, afirmando a necessidade de uma educação mais plural por meio de dinâmicas horizontais e dialógicas.

História Pública e Ensino de História: aproximações e possibilidades

O aumento do espaço comunicacional, seja por mídias analógicas ou digitais, verificado a partir da segunda metade do século XX (rádio, TV, computadores, telefones celulares conectados à internet), revelou um crescente interesse pelo passado. Esse interesse se manifesta na ampla circulação de produtos culturais (filmes, programas de rádio, jogos, podcasts, entre outros) que passaram a dividir espaço com mídias tradicionais como revistas, livros e jornais. Com base em uma historiografia consolidada, temos por pressuposto que, enquanto historiadores e historiadoras profissionais, não somos os únicos com interesse pelo passado, aliás, ele circula (ou melhor, suas significações circulam), independentemente de nós. Neste cenário plural de narrativas, torna-se urgente compreender os usos políticos do passado e os seus impactos na opinião pública. Tais usos podem contribuir para a deslegitimação do conhecimento histórico enquanto saber construído com rigor metodológico e apoiado por ampla historiografia, reduzindo-o a mera opinião ou a uma narrativa com fins ideológicos.

No futuro sombrio projetado por Gardner, os historiadores e a “história real” estão fadados a perecer; pois, se o público detiver toda a autoridade, então não haverá espaço para os historiadores participarem na construção do passado. Numa exorbitação da ideia de “passado prático” em detrimento do “passado histórico”, Gardner prevê que o público vai usar o passado para reforçar as suas próprias expectativas e preconceitos, e a

² Thomas Cauvin, “A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional”, *Revista NUPEM*, v. 11, n. 23 (2019), pp. 8-28 (p. 13), <https://doi.org/10.33871/nupem.v11i23.654>.

“história” vai culminar no rearranjo dos fatos para os propósitos presentes, perdendo-se o verdadeiro significado histórico.³

Diante desse contexto, somos chamados, enquanto profissionais da área, a compreender este cenário no qual a função social do historiador e o conhecimento que produzimos, passam a ser questionados.⁴ A historiadora australiana, Meg Foster, também chama a atenção para a urgência desse debate uma vez que ele se dá à revelia dos próprios pesquisadores.⁵ Surgem então as questões: seriam os espaços formais de ensino, escolas e universidades, ambientes privilegiados para a realização desses debates? E de que maneira a História Pública, que tem se configurado como uma resposta a essas demandas sociais, pode dialogar com o Ensino de História?

Compreendemos que a articulação entre Ensino de História e História Pública reside, justamente, na forma como cada campo se constitui no engajamento com os seus públicos. Ao contrário da mediação dos textos que integram a pesquisa especializada, e que requerem, de modo geral, uma formação específica para sua compreensão, os produtos da história ensinada (aulas, livros didáticos) e da História Pública (museus, arquivos públicos e abertos, mídias digitais) circulam entre um público que não é necessariamente familiarizado com as metodologias da pesquisa histórica. Essa característica estabelece a via fundamental do diálogo entre os campos, pois ambos operam fora das rígidas balizas acadêmicas. São, assim, locais de saberes nos quais a variedade do conhecimento histórico pode se constituir de maneiras múltiplas, garantindo uma produção colaborativa e horizontal.

Embora a historiografia academicamente produzida também reconheça a necessidade de um conhecimento constituído a partir do diálogo com os múltiplos saberes e que, mais do que nunca, podem ser constituídos no compartilhamento de autoria (principalmente em campos como os da História Oral), as escolas, universidades e instituições de memória (como os museus) são tidos como espaços privilegiados para a configuração deste campo de conhecimento e que evidencia seus diversos sujeitos e perspectivas. Isso ocorre porque são situações nas quais os atores (professores, alunos e um público não especializado) estão objetivamente presentes, interpelando-nos diretamente e fomentando um conhecimento comprometido com seu campo de experiências e

³ Jurandir Malerba, “Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital”, *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 74 (2017), pp. 135–154, <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>.

⁴ Olivier Dumoulin, *O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal*, Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 17.

⁵ Meg Foster, “Online and Plugged in? Public History and Historians in the digital age”, *Public History Review*, v. 21 (2014), pp. 1–19 (p. 2).

projetos de futuros calcados em seus ideais, capazes de ultrapassar os limites daqueles públicos tidos como tradicionais.

As práticas oriundas das salas de aulas (seja no ensino básico ou superior) podem assumir esta natureza de História Pública quando alunos e professores não partem apenas de um conhecimento histórico academicamente constituído, mas dos saberes circulantes que se expressam pela literatura, jogos, filmes e, também, pela memória e experiências dos sujeitos e grupos envolvidos. No entanto, essa abordagem exige do professor-pesquisador uma ênfase à compreensão conceitual e dos processos históricos, observando a construção das representações e das leituras realizadas pelos alunos. A possibilidade que pode derivar de uma História Pública em sala de aula é o estímulo a uma educação visando a uma atuação socialmente engajada, permeada por letramento racial, de gênero, ambiental, científico e digital.⁶

Para avançarmos na reflexão, é importante explicitar brevemente o entendimento de História Pública que adotamos. Institucionalizada na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, na década de 1970, seu objetivo era respaldar a ampliação do mercado de trabalho para historiadores em espaços não acadêmicos (parques, empresas, arquivos privados e consultorias). Atualmente, a História Pública alcançou uma dimensão mais abrangente, voltada à análise de como o conhecimento histórico é produzido e circula junto a públicos não especializados.⁷ No Brasil, pesquisadores como Ricardo Santhiago, Marta Rovai, Juniele Almeida, Sonia Meneses, Bruno Leal de Carvalho e Miriam Hermeto têm produzido livros, artigos, entrevistas e promovido grupos de estudos que trazem para o debate nacional novas formas de pensar a atuação do historiador diante das demandas do presente. A Rede Brasileira de História Pública, por exemplo, adota como eixo a observação e a ação indo além da simples divulgação do conhecimento histórico para grandes audiências.⁸ Seu objetivo é problematizar o processo de construção do saber histórico, rompendo com a dicotomia academia x público:

Pensar a noção de público como compartilhamento nos permite vislumbrar (...) que o compartilhamento nos deixa ver que a questão da história pública é menos uma questão de fronteira - de demarcação de fronteira e mais uma possibilidade de

⁶ Miriam Hermeto e Rodrigo de Almeida Ferreira (org.), *História Pública e Ensino de História*, São Paulo: Letra e Voz, 2021, pp. 8-28.

⁷ Ana Maria Mauad, Juniele Almeida e Ricardo Santhiago (org.), *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 12.

⁸ Hermeto e Ferreira, *História Pública e Ensino de História*, p. 8.

olharmos para os lados, para cima, para baixo e assumirmos esse mundo comum como um diálogo possível.⁹

Nesse sentido, Michael Frisch, propõe o conceito de *shared authority* (autoridade compartilhada), no qual o conhecimento é construído de forma colaborativa com os sujeitos envolvidos.¹⁰ Essa perspectiva implica considerar os espaços de experiência, as demandas, os saberes, os interesses, as concepções de tempo e espaço, os silêncios e os conflitos dos participantes. As pesquisas desenvolvidas no Brasil têm buscado horizontalizar as relações entre pesquisadores e comunidades, como quilombolas, indígenas, mulheres e negros, produzindo resultados nos quais o público deixa de ser mero objeto de estudo e se torna coautor da pesquisa. Muitos pesquisadores têm se empenhado em uma produção onde as narrativas plurais dos atores históricos, frutos de suas trajetórias de engajamento local, confluem em uma autoria compartilhada com o pesquisador. Seja como construção de sentidos sobre suas experiências, seja no estabelecimento de objetivos para o fortalecimento dessas vivências, a História Pública desponta como um convite para a ação coletiva.

Destacamos, para vias de exemplos, algumas dessas iniciativas. Evidenciando o significado de História Pública enquanto uma via para a escuta e construção coletiva, Santhiago e Valéria Magalhães destacaram o ativismo cultural e comunitário dos moradores da Zona Leste de São Paulo, que, a partir da memória local lutavam por seus direitos, identidade e preservação patrimonial.¹¹ Por meio de um intenso diálogo com esses sujeitos, os pesquisadores mapearam e analisaram as mobilizações locais e acadêmicas, produzidas por Organizações Não Governamentais (ONGs), paróquias, coletivos, escolas ou universidades e sinalizaram uma comunidade viva, que tem significado constantemente sua memória coletiva. Assim, pesquisadores e comunidade podem coproduzir sentidos históricos provenientes da escuta e da construção coletiva das questões de pesquisa. Os historiadores não seriam autoridades exclusivas da construção de um conhecimento histórico sobre um determinado espaço, mas mediadores de um processo de reflexão iniciado, por diversas maneiras, pelos próprios moradores. Haveria, portanto, uma redefinição das fronteiras entre especialista e público em trabalhos como este.

⁹ Renata Schittino, "O conceito de público e o compartilhamento da história", in Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago (orgs.), *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 37-45 (p. 46).

¹⁰ Michael Frisch, *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, New York: State University of the New York Press, 1990.

¹¹ Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, "A Zona Leste de São Paulo e a história oral: história pública, políticas de memória e pesquisa acadêmica", *Revista História Oral*, v. 13, n. 1 (2017), pp. 152-178.

Leticia Brandt Bauer e Viviane Trindade Borges, oferecem outro exemplo ao analisarem os conflitos em torno de três casos ocorridos nos últimos anos em Porto Alegre, São Paulo e Florianópolis, nos quais intervenções, pichações e até furtos de monumentos provocaram debates públicos.¹² Para além de questões sobre o papel do patrimônio em nossa sociedade ou sobre o valor atribuído a uma memória, tais atos compreendidos como de “vandalismo”, expressaram, acima de tudo, o desacordo, a rejeição e os embates que os novos sentidos de identidade têm sido travados também na cultura material. Além de não se constituir a partir de um conjunto neutro de objetos, o patrimônio revela um campo de tensões no qual diferentes grupos disputam sentidos de memória, pertencimento e autoridade. O que se entende como vandalismo também pode ser lido como uma contestação ou desejo de reescrita do espaço urbano. Diante da disputa pela “memória oficial”, surgem oportunidades de autoria coletiva, onde as hierarquias de poder são subvertidas e novas memórias lembradas.

Já o projeto coordenado por Tanya Evans sobre maternidade na Austrália, reforça a amplitude que a proposta por uma autoria compartilhada pode assumir em contextos locais. Construída com historiadoras e historiadores da família, a iniciativa integra um vasto conjunto de materiais produzidos colaborativamente, como fotografias, objetos familiares, livros auto publicados, coleções particulares, acervos domésticos e entrevistas com grupos-alvo. Essa multiplicidade de fontes e sujeitos aponta que a escrita da história pode ser democratizada, dando centralidade às significações das experiências cotidianas de pessoas comuns que já acontecem em suas localidades e muitas vezes, sem a mediação especializada.¹³

Outro exemplo, embora não configurado diretamente como uma prática de História Pública, provoca uma reflexão sobre as formas de autoria no processo de pesquisa: trata-se do “Projeto Quilombando”, uma ação de extensão idealizada pelo “Coletivo Marilene Matos” e desenvolvida em parceria com as universidades federais da Bahia e com o Coletivo Regional Quilombola (CRQ).¹⁴ A partir de um estágio de vivência, que ocorre em comunidades quilombolas do Território do Velho Chico, abre-se espaço para que outras epistemologias, saberes e modos de vida sejam integrados à formação superior. Permite-se aos estudantes de diversas áreas que vivenciem, na prática, formas de conhecimento,

¹² Leticia Brandt Bauer e Viviane Trindade Borges, “O patrimônio cultural e a história pública: observações sobre os embates contemporâneos”, *Revista NUPEM*, v. 11, n. 23 (2019), pp. 48–58, <https://doi.org/10.33871/nupem.v11i23.629>.

¹³ “A História Pública e os seus múltiplos encontros: entrevista com Tanya Evans”, Tanya Evans, *Café História – História feita com cliques*, <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-e-historia-familiar/>.

¹⁴ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

organização comunitária, cultura e educação produzidas nos quilombos, dialogando com epistemologias decoloniais afrocentradas, fomentando pesquisas, práticas profissionais e novos horizontes acadêmicos.¹⁵

No entanto, a ideia de autoridade compartilhada também tem sido vista com ressalvas, como mostra a entrevista de Marieta de Moraes Ferreira a Hermeto em 2019.¹⁶ Pontua-se, em linhas gerais que, se todos podem escrever sobre a história, ou construir o conhecimento histórico, logo ele seria mais uma narrativa dentre as demais. A resposta a esse questionamento é válida e por isso tem sido respondida ao longo da consolidação do movimento no país. Hermeto¹⁷ e Rovai,¹⁸ apontam para o compromisso ético do pesquisador que sempre deve considerar os procedimentos de referência a partir dos métodos e historiografia no desenvolvimento de sua pesquisa (o que pode ser inclusive compartilhado com os demais autores ou públicos). Nesse sentido, este é um primeiro ponto de aproximação a partir do que temos visto nos debates entre História Pública e Ensino de História (que aqui consideramos como aquele ocorrido nos espaços formais de ensino, como escola e universidade, embora não se limite a eles).

Cabe, do mesmo modo, pontuar breves linhas sobre o Ensino de História que é amplo e remonta a várias décadas, passando por diferentes correntes pedagógicas e transformações sociais. Desde John Dewey e as discussões sobre uma Escola Nova,¹⁹ até Paulo Freire e sua “Pedagogia da Autonomia”,²⁰ que propõe uma educação voltada à realidade dos alunos, as concepções de ensino vêm se transformando. Ao longo do tempo, os currículos de História migraram de um modelo voltado à formação cívica e à transmissão de conteúdos, em que os alunos eram meros receptáculos de conhecimento, para propostas mais democráticas e plurais. Como observa Luís Fernando Cerri, o que se espera de um cidadão muda ao longo da história e, sendo a escola uma instituição profundamente vinculada a projetos nacionais, ela também se transforma.²¹

¹⁵ Thaís Fátima Assis de Araújo, “Quilombando: reflexões e transformações a partir de vivências em comunidades quilombolas”, *Revista Coletivo SECONBA*, v. 4, n. 1 (2020), pp. 5–22.

¹⁶ Miriam Hermeto e Rodrigo de Almeida Ferreira, “Entrevista com Marieta de Moraes Ferreira: Uma trajetória em (o que hoje chamamos) história pública”, *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15 (2019), pp. 223–238, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.560>.

¹⁷ Hermeto e Ferreira, *História Pública e Ensino de História*...

¹⁸ Marta Gouveia de Oliveira Rovai, “Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula”, *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15 (2019), pp. 89–110, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.506>.

¹⁹ John Dewey, *Democracia e Educação*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

²⁰ Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²¹ Luís Fernando Cerri, “Os objetivos do ensino de História”, *História & Ensino*, Londrina, v. 5 (1999), pp. 137–146, <https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p137>.

O cenário nacional que temos após a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, tem revelado, na esfera pública, que mesmo com reconhecimento da existência de direitos para grupos historicamente discriminados, a coexistência da pluralidade, o entendimento do “outro” como um sujeito de direitos ainda está em construção e necessita de um engajamento de fôlego dos movimentos sociais e, também, de outros atores, incluindo intelectuais e educadores. No campo do Ensino de História, um exemplo emblemático desse processo é o reconhecimento político, social e cultural da presença de negros e indígenas na história do Brasil. Buscou-se, com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que o ensino sobre esses grupos fosse incluído nos currículos escolares e universitários. Embora ainda insuficiente no cotidiano escolar, desde então, uma vasta produção de trabalhos tem se voltado à análise de como esse tema é abordado em sala de aula. Pesquisadores têm se debruçado sobre materiais didáticos, currículos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou sobre o cotidiano da sala de aula, buscando compreender de que modo esses conteúdos são ensinados e, se são ensinados satisfatoriamente.

No entanto, hoje ainda vivenciamos resquícios dessa educação eurocêntrica e excludente, mesmo após anos da obrigatoriedade das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, muitas escolas não a compreendem, e acabam contribuindo para permanência de uma educação classista que perpetua estereótipos e preconceitos que foram criados ao longo dos anos sobre determinados povos.²²

Os grupos historicamente excluídos dos currículos de História nos séculos XIX e boa parte do XX (negros, indígenas, mulheres) estão hoje mais presentes no corpo discente. Contudo, seja na escola ou na universidade, seguem disputando um espaço importante para o reconhecimento de si enquanto sujeitos e para afirmação de suas identidades por meio da produção do conhecimento.²³ A compreensão recente, que não considera os estudantes como sujeitos passivos no ensino-aprendizagem, tem sido fundamental para a busca por sua efetiva pluralidade.²⁴ Neste espaço escolar, compreende-se que o saber histórico de

²² Débora Kelly Ferreira Vasconcelos e Patrícia Formiga Maciel Alves, “As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar”, *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 2 (2024), pp. 1–19, <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548>.

²³ Sobre o Ensino de História e a construção de identidades, conferir: Elza Nadai, “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas”, *Revista Brasileira de História*, v. 25/26 (1992/1993), pp. 143–162. Cerri, “Os objetivos do ensino de História...”, pp. 137–146.

²⁴ Sobre as transformações historiográficas sobre Ensino de História nas últimas décadas, conferir: André Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, *Teoria & Educação*, n. 2 (1990), pp. 177–229; Circe Bittencourt, *Ensino de história: fundamentos e métodos*, São Paulo: Cortez, 2008; Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1 (2001), pp. 9–43; Jörn Rüsen, *Aprendizagem histórica*:

referência é apenas um dos saberes circundantes, uma vez a multiplicidade da cultura escolar, por meio das culturas que a integram, direta ou indiretamente, constitui-se enquanto subsídio para um conhecimento obtido da relação dialógica de todos que compõem este espaço: o conhecimento histórico escolar. Vemos que a ideia que perpassa a História Pública de autoridade compartilhada encontra forte ressonância na sala de aula. Ali, ao se valer dos procedimentos de referência para a construção do conhecimento, o Ensino de História pode se concretizar por meio da construção de conhecimentos ancorados em relações horizontais e dialógicas entre professores, estudantes e sociedade.

Relato de experiência: histórias e memórias Guarani

A história recente dos povos indígenas do Brasil está assentada sob violência, violações e expulsões de seus territórios tradicionais. Os Guarani e os Kaiowá do Mato Grosso do Sul, ainda hoje, respondem a essas violações de direitos a partir de um enfrentamento contundente a ataques que visam destituí-los de suas terras e memórias. Franciele Nelson, historiadora e indígena Guarani Kaiowá, relata em seu trabalho de conclusão de curso, que a luta atual por seus territórios ancestrais tem sido marcada por extrema violência por parte de fazendeiros e grileiros; lentidão e entraves na demarcação de terras e resistências dos povos indígenas.²⁵ Os *tekoha*, (que abrangem os territórios e tudo o que neles existe) são o centro da vida social e cosmológica e, sua perda, implica na dissolução dos laços familiares e rituais. Assim, a elaboração de trabalhos conjuntos aos Guarani e Kaiowá requer compreender, antes de tudo, essa história de despossessão territorial e luta pela memória.

O antropólogo e ativista indígena Guarani Kaiowá, Tônico Benites, aprofunda essa perspectiva em “A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas”, ao demonstrar que a territorialidade não é apenas geográfica, mas política, espiritual e educativa.²⁶ A partir da vivência em um *tekoha* historicamente preservado, ocorre um aprendizado contínuo, participativo e intergeracional. A expulsão ou destruição do *tekoha* inviabiliza uma continuidade sagrada e material, calcada na transmissão dos conhecimentos ancestrais. Esta concepção de educação está intrinsecamente ligada a uma

fundamentos e paradigmas, Curitiba: W. A. Editores, 2012; Selva Guimarães Fonseca (org.), *Currículos, saberes e culturas escolares*, Campinas: Alínea, 2011.

²⁵ Franciele Rodrigues Nelson, “O martírio guarani kaiowá no cinema: voz e luta dos indígenas de Mato Grosso do Sul”, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Amambai, 2023, p. 8-11.

²⁶ Tônico Benites, *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

territorialidade ampliada, onde, os laços de parentesco permitem não apenas trocas materiais entre membros, mas a circulação de conhecimentos. Entretanto, a partir da Guerra do Paraguai e do arrendamento de terras à Companhia Matte Larangeira, ainda no século XIX, essas relações foram profundamente impactadas, pois o território deixou de ser o mesmo e, com sua transformação, modificaram-se as estruturas educativas.²⁷

No processo de transmissão de conhecimento, as lideranças e suportes agregadores e protetores, como o avô (tamõi) e avó (jaryi), pai (ru) e mãe (sy) das crianças são pessoas fundamentais, com autoridade para intervir nos problemas internos conforme as normas morais estabelecidas pelas mesmas. Estas pessoas são consideradas como “líderes orientadores” legítimos pelos seus membros internos. São legitimamente os administradores da família extensa, sendo valorizados (mombae tee) e respeitosamente ouvidos (hendu) e obedecidos (ñe’e japo) pelos seus membros.²⁸

Ao processo de expulsão, que é conhecido pelos Guarani e Kaiowá como *sarambi*, houve um profundo deslocamento de grupos familiares, fragilizando este sistema educacional comunitário.²⁹ O *sarambi* é, portanto, uma categoria histórica e pedagógica: ele designa a ruptura de vínculos, da circulação de saberes e do exercício ritual que estruturava um amplo processo formativo. A introdução de uma educação escolar formal e gerenciada pelo Estado brasileiro, tornou-se, ao mesmo tempo, uma ferramenta imprescindível para a reorganização de territórios e de subjetividades indígenas. Em um cenário marcado pela exploração da mão-de-obra, novas relações hierárquicas foram impostas pelo capital agrário e pelo Estado.³⁰ A escola, por muito tempo, tornou-se parte desse aparato, promovendo a adaptação à ordem nacional, que, em essência, era eurocentrada e elitista.

No entanto, a escolarização formal dos indígenas contemporâneos, pode contribuir para romper com o simbolismo da violência da colonização, à medida em que sua apropriação permite viabilizar caminhos para a resistência. A escolarização, especialmente no ensino superior, tem sido bem-vista por muitas comunidades indígenas, pois permite que vozes especializadas somem às demais lideranças na luta por suas demandas históricas. Nelson demonstra como jovens Guarani e Kaiowá tem utilizado as redes sociais e práticas comunicativas para denunciar problemas pertinentes à sua existência, como a falta de água,

²⁷ Benites, *A escola na ótica dos Ava Kaiowá...*, pp. 26-27.

²⁸ Benites, *A escola na ótica dos Ava Kaiowá...*, p. 60.

²⁹ Nelson, “O martírio guarani kaiowá no cinema” ..., p. 8.

³⁰ Benites, *A escola na ótica dos Ava Kaiowá...*, pp. 77-82.

alimentação, saúde ou mesmo ataques de fazendeiros nos processos de retomada de terras.³¹ Perfis como o “Mídia Indígena”, com milhares de seguidores no Instagram, têm permitido que indígenas com cursos superiores, de áreas como Comunicação e Artes, por exemplo, tragam ao público uma cobertura jornalística a partir de suas próprias perspectivas, desfazendo narrativas estereotipadas e racistas.

Essa atuação evidencia o surgimento de intelectuais indígenas capazes de tensionar a universidade, a escola e o Estado a partir de perspectivas próprias. Nesta ação conjunta, que envolve professores, cineastas, pesquisadores, lideranças políticas e religiosas, entre outros profissionais indígenas, movimentos sociais como o “Aty Guasu” (a Grande Assembleia Guarani Kaiowá) saem fortalecidos no que tange à elaboração de estratégias sobre o enfrentamento político visando a defesa de seu território e cultura. A partir da concepção de uma educação que combina elementos tradicionais e formais, reforça-se o *tekoha* e a luta por uma vida plena. Assim, esses ambientes formais de aprendizagem, quando apropriados pelos distintos sujeitos, transformam-se em dispositivos de reconstrução histórica, afirmação identitária e defesa territorial.

Esse movimento adquire contornos significativos no contexto da cidade de Amambai (MS), onde se encontram as Aldeias Amambai, Jaguari e Limão Verde. Com uma população de 39.325 pessoas, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, 9.716 dessas se autodeclararam indígenas, pertencentes às etnias Guarani e Kaiowá. É nesse espaço, marcado por conflitos de terras e luta constante pelo direito de um “bem viver”, que se insere o trabalho do PIBID desenvolvido pelo curso de História da UEMS, entre os anos de 2022-2023. Este projeto tem estimulado maneiras de repensar metodologias e reposicionar os sujeitos visando a um conhecimento também amparado nos lugares de fala e campo de experiências. Ao ingressarem na universidade, os estudantes indígenas têm ressignificado suas próprias histórias e reafirmado identidades coletivas, estabelecendo uma ponte entre o saber acadêmico e os saberes tradicionais de suas comunidades.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UEMS em Amambai, salienta a urgência no compromisso com a educação dos estudantes indígenas no ensino superior.³² Nestes termos, identificamos uma conexão com a intenção do documento e a proposta de autoridade compartilhada que tratamos no tópico anterior, visto que um dos objetivos é proporcionar a possibilidade de

³¹ Nelson, “O martírio guarani kaiowá no cinema...”, p. 16.

³² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em História*, Amambai: UEMS, 2018.

o graduando tornar-se, com base na instrumentalização acadêmica, autônomo e agente de seus próprios percursos e histórias. Neste sentido, o enlace entre a construção do conhecimento historiográfico em conexão com os seus próprios personagens e agentes no contexto da formação de professores indígenas, seria um aprofundamento, ainda mais amplo, neste movimento observado pelos estudiosos da História Pública.

A atividade que a seguir será apresentada, ocorreu em parceria com a Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, localizada na área urbana e central da cidade de Amambai, e contou com adolescentes dos sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental II, docente supervisora, coordenadora de área e os bolsistas do curso de História da UEMS. A equipe de bolsistas deste núcleo do PIBID foi composta majoritariamente por acadêmicos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, oito no total. Esses estudantes enfrentaram dificuldades estruturais (transporte, alimentação, acesso à internet) que impossibilitaram a execução rigorosa do que havia sido planejado. Algumas modificações e adaptações foram realizadas no decorrer dos meses.

Apesar disso, a presença de acadêmicos indígenas em sala de aula foi pedagógica, tanto para eles, quanto para os estudantes não indígenas (ensino básico), pois tensionou fronteiras históricas de exclusão e possibilitou que esses graduandos ocupassem um espaço historicamente negado. O projeto foi marcado por encontros presenciais semanais na escola e reuniões online, modo encontrado para driblar a ausência de transporte disponível aos indígenas em determinados horários. As reuniões presenciais tiveram um caráter dinâmico, pois materializam as dúvidas que eventualmente surgiram aos futuros docentes e os ambientou na dinâmica escolar. As atividades online tiveram a finalidade de organização, estudo e orientação mediados pela professora supervisora, visando a efetivação da proposta de trabalho que enfatizou as histórias e os saberes indígenas a partir de contos sobre animais narrados por Guaranis e Kaiowás.

Tendo como título “História e Memória Guarani: ouvindo o canto dos animais primordiais”, o projeto foi dividido em três etapas: a) observação, b) preparação e c) partilha. A primeira etapa (observação), estimulou um momento determinante para ambientação, percepção sobre o contexto escolar e observação dos graduandos sobre o cotidiano escolar de uma escola situada no espaço urbano e majoritariamente composta por estudantes não indígenas. Este encontro, marcado por diferenças culturais, propiciou uma antecipação às propostas pedagógicas, pela simples presença dos graduandos que compartilhavam espaço com o docente dentro da sala de aula.

A segunda etapa, que chamamos de preparação, referiu-se ao planejamento sobre os modos de intervenção no projeto e aos estudos em grupo sobre o tema abordado. A base para o desenvolvimento das atividades contou

com a seleção de um livro chamado “Cantos dos animais primordiais”, escrito por Ava Ñomoandyja Atanásio Teixeira, integrante da coleção “Mundo Indígena” da Editora Hedra, lançado em 2021.³³ Esta obra, que é bilíngue, visa divulgar aos não falantes do Guarani, temas relacionados à cosmologia indígena e registrar que é conhecido apenas pela oralidade. O livro apresenta vinte e seis histórias de aves e animais da mata, acompanhados pelos cantos *guahu*, que narram suas trajetórias desde o princípio dos tempos. O contador das histórias, Ava Ñomoandyja Atanásio Teixeira, foi um dos mais importantes *ñanderu* do povo Kaiowá que viveu e faleceu na terra indígena Limão Verde, no município de Amambai.³⁴ O autor foi um dos precursores das grandes danças e do movimento histórico pela recuperação dos territórios Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.

O objetivo da atividade era que os acadêmicos tivessem contato com a obra de um autor local e indígena e que, a partir de sua leitura, traduzissem essas narrativas em linguagens próprias, trazendo saberes comunitários para o espaço escolar. Para isso, propusemos aos acadêmicos que o processo de leitura dos cantos dos animais fosse realizado em suas comunidades, junto aos seus “parentes”, e que estimulasse o debate sobre as histórias relacionadas a esses animais com vistas a compartilhar esses significados com os estudantes da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.³⁵ O modo de compartilhamento não se daria, exclusivamente, pela oralidade. Por meio de fotos, vídeos, sons e a partilha de histórias da comunidade, o olhar, a percepção, os recortes imagéticos dos próprios indígenas poderiam ser apresentados aos estudantes do ensino básico.

Abaixo, segue um dos cantos que compõem a obra, o “Canto da Capivara”:

Capivara, conforme a narrativa kaiowá, possui sua história, e ele mesmo conta sobre seu ambiente de vida. Capivara narra por meio do canto *guahu* para as divindades narrativas para repassar de geração em geração, em cada território. Capivara conta sobre seu ambiente de vida, algo que é visível nas beiras de rio ou lagos por onde anda. Capivara gosta de viver na beira da água ou lago, onde é sempre limpo e existe muita lama, ou poeira, onde Capivara se deita para descansar. Capivara gosta de comer

³³ Ava Ñomoandyja Atanásio Teixeira, *Cantos dos animais primordiais*, São Paulo: Hedra, 2021.

³⁴ Sobre os *ñanderu*, explica o pesquisador Eliel Benites: “Os *ñanderu* (rezadores) são exemplos das pessoas que alcançaram esta etapa e têm a responsabilidade de multiplicá-la, por isso formam grupos de rezadores, buscando, na coletividade, reproduzir e redirecionar muitos outros teko. O teko araguayje é o fechamento do ciclo de uma trajetória de formação tradicional e possibilita o reinício de vários teko a partir das sementes jogadas no tekoha”. Eliel Benites, “Tekoha Ñeropu’ã: aldeia que se levanta”, *Revista NERA*, v. 23, n. 52 (2020), pp. 19–38, <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i52.7187>.

³⁵ Parente, para os povos Guarani e Kaiowá, engloba tanto os membros da família extensa, quanto os membros da comunidade com os quais possuem laços consanguíneos ou de partilha.

capim novo e gosta de viver na beira da água ou no brejo, mas, quando percebe o perigo ou é atacado pelo caçador, corre e cai na água, ficando uns minutos debaixo d'água. Às vezes, sai do outro lado do córrego e vai embora. No lugar onde vive, a água fica sempre suja, pois a capivara a todo momento cai n'água, ou às vezes deixa a água espumando. Por isso, Capivara, por meio de seu canto guahu, narra como é seu ambiente e como brinca com seus companheiros, cantando assim:

No imenso pó da terra eu brinco
Espumas d'água eu lanço
Espumas d'água eu lanço

No imenso pó da terra eu brinco
Espumas d'água eu lanço
Espumas d'água eu lanço.³⁶

Assim, a última etapa do projeto, a partilha, teve como objetivo inserir os acadêmicos da UEMS no cotidiano escolar, permitindo que contribuíssem com esse espaço com os saberes e experiências vivenciados em suas comunidades e aprofundados nos debates realizados na Universidade. No entanto, visando ampliar a abrangência de uma autoridade compartilhada e a construção de significados sobre as experiências dos estudantes do ensino básico não indígenas, optou-se por uma escuta sobre os interesses e saberes prévios dos participantes. Desse modo, a etapa de partilha estimulou uma autoria coletiva (comunidade indígena, acadêmicos indígenas, professora supervisora e estudantes do ensino básico), visando o debate e produção de registros, que incluíram desenhos, vídeos, áudios, textos aptos a agregar sobre as percepções da obra “Cantos dos animais primordiais”.

No que tange aos aspectos de construção de conhecimentos e partilha de saberes, os estudantes do ensino fundamental ouviram e contaram histórias, cosmologias e cosmovisões suas e dos indígenas Guarani e Kaiowá, habitantes de sua cidade e futuros professores de História. Um dos membros do PIBID apresentou as histórias sobre os *jahara*, guardiões das florestas, dos rios e de todos os fenômenos da natureza. Além disso, mostrou aos estudantes os seus desenhos autorais sobre as formas como representa o protetor do rio (*mboi jagua*) e o protetor das florestas (*jaguarete ava*).

Outro acadêmico trouxe aos estudantes saberes de sua comunidade sobre o animal anta e como ela é significada em sua aldeia. Ele explicou que ela é um animal difícil de ser capturado porque possui dons espirituais. Para tal ato faz-se necessário negociar e pedir a autorização da divindade responsável por ela. Sua

³⁶ Teixeira, *Cantos dos animais primordiais*, p. 49.

captura é compreendida como uma oportunidade para comemorações, pois possui muita carne, resultando em um momento de integração e convite à comunidade para compartilhar o alimento. Além das explicações espirituais, ele mostrou que os indígenas Kaiowá utilizam a carne da anta para finalidades medicinais, incluindo sua gordura, que pode ser um remédio para bronquite, dor de rins ou para curar machucados nos joelhos.

Os alunos do ensino básico não indígenas destacaram que compreender os animais além dos seus significados correntes em sua cultura, os surpreendeu. Compartilhar seus modos de entendimentos sobre a fauna e flora da região e conversar com os indígenas sobre outras dimensões que eram compreendidos (funções terapêuticas e espirituais) resultou em debates que reuniram a curiosidade, o espanto e a dimensão sobre a grandeza da biodiversidade para a cosmologia indígena. De modo prático, foram confeccionados por todos os participantes (docente, acadêmicos do PIBID e estudantes) desenhos, poemas ou novos cânticos, produzidos após as rodas de debates, visando a construção conjunta das impressões sobre o livro e seu conteúdo. Essas produções artísticas foram expostas em sala de aula. Optou-se, assim, por modos de interação dialógicos (centrados em diálogo, interação, valorização das experiências e conscientização crítica) e com *feedback* horizontais.

Por fim, mesmo que tivéssemos a consciência das dificuldades no acesso às tecnologias digitais, foi planejado que a divulgação do projeto e dos materiais gerados nesta ampla autoria seriam disponibilizados via redes sociais. A via mais acessível seria a criação de uma conta no Instagram, por ter sido apontada pelos participantes como um meio intuitivo e de fácil manuseio pelo celular (ferramenta digital ao qual a maior parte dos participantes possuem acesso). O encontro entre estudantes urbanos e não indígenas e os acadêmicos indígenas, compartilhando espaços de poder e autoridade, foi profundamente pedagógico para todos. De forma especial, o lugar de educador, tradicionalmente ocupado por não indígenas, passou a ser exercido por acadêmicos e futuros professores Guarani e Kaiowá. Nesse sentido, é possível observar uma ampliação do conceito de autoridade compartilhada: os acadêmicos indígenas ocuparam as salas de aula levando consigo seus modos de ser Guarani e Kaiowá, suas compreensões e abordagens sobre os conteúdos, e puderam compartilhá-los com os estudantes, transformando o espaço educativo em um lugar de trocas efetivas de saberes.

Limitações e dificuldades

Quanto aos objetivos não atendidos, não foi realizada a exposição digital, cujas dificuldades estão relacionadas ao uso das mídias digitais na escola,

transporte e permanência dos acadêmicos indígenas em espaços fora da universidade, mas também porque houve mudanças no quadro de professores da escola participante, o que impôs uma mudança da docente supervisora e uma alteração no encaminhamento do projeto inicial. Outra dificuldade, que deve ser destacada, reside na linguagem, uma vez que os graduandos foram alfabetizados em Guarani e nos anos iniciais da graduação ainda apresentam dificuldades na escrita e comunicação na Língua Portuguesa. As avaliações do projeto foram apontadas pelos acadêmicos como uma experiência “rica” e “interessante”, assim como para os estudantes do Ensino Fundamental II, que destacaram a relevância do contato direto com futuros docentes indígenas; na significação conjunta sobre as maneiras de compreensão do mundo e na alternativa de expressarem o que aprenderam por meio de linguagens diferenciadas (produções artísticas).

Neste sentido, a experiência relatada aponta para a importância da aproximação das realidades indígenas locais no cotidiano escolar, bem como demonstra que é possível construir experiências voltadas a todos os atores no processo de ensino-aprendizagem, em uma profícua colaboração entre ensino superior e educação básica. Neste caso vemos, ainda, a importância dos saberes locais e tradicionais sendo conhecidos e reconhecidos pelo ambiente escolar e acadêmico, contando com a intermediação e supervisão dos docentes envolvidos, que garantem subsídios para estruturar a didática, destacar a relevância das propostas e estimular o diálogo com as propostas pedagógicas da escola e legislações educacionais vigentes.

Cabe salientar que os desafios enfrentados pelos Guarani e Kaiowá no acesso e no uso de ferramentas tecnológicas e transporte estão intrinsicamente ligados às desigualdades estruturais do Brasil. A precariedade das aldeias, frequentemente caracterizadas por falta de energia elétrica ou sua instabilidade, sinal de internet insuficiente e equipamentos tecnológicos escassos, limita a participação plena dessas comunidades nas dinâmicas comunicacionais contemporâneas, como ficou evidenciado durante o Ensino Remoto (2020-2021).³⁷ Embora as redes sociais sejam, hoje, importantes para denunciar violências, divulgar as mobilizações e/ou reivindicar direitos, verifica-se que, para fins pedagógicos, ainda há um longo percurso a ser percorrido. Os obstáculos estruturais impedem uma comunicação digital plenamente incorporada ao cotidiano escolar, seja pela dificuldade no manuseio de computadores, tablets e celulares, seja pelo insuficiente letramento digital. Assim, mesmo quando apropriadas como ferramentas políticas ou educacionais,

³⁷ Aline Vanessa Locastre, Carlos Monteiro Alves e Fabiana dos Santos, “Mídias digitais e ensino de História: reflexões a partir de um projeto do PIBID no Mato Grosso do Sul (2020-2022)”, *Revista História Hoje*, v. 12, n. 24 (2023), pp. 417–438, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.912>.

as tecnologias seguem mediadas por condições materiais adversas, revelando que a desigualdade de acesso digital integra as demais desigualdades as quais experienciam.

Esses limites tecnológicos e de transporte, refletem diretamente a situação econômica dos Guarani e Kaiowá, marcada pela expulsão de suas terras, insegurança alimentar, desemprego, políticas públicas insuficientes e racismo. A falta de terra para a reprodução do *teko* agrava sua vulnerabilidade social. Esse cenário reforça a dificuldade para adquirir celulares, computadores ou planos de internet estáveis, bem como veículos próprios capazes de promover uma autonomia no deslocamento entre a cidade e a aldeia. Assim, tanto os desafios tecnológicos quanto os econômicos não podem ser compreendidos isoladamente: ambos são efeitos dessa mesma estrutura social que desfere violência física e simbólica aos povos originários, e que, no caso dos Guarani e Kaiowá, os confinou em pequenas áreas insuficientes para a expressão plena de suas cosmologias, manifestações políticas e culturais. É fundamental, portanto, que os espaços educacionais formais não reproduzam essas exclusões.

É possível estimular práticas de autoridade compartilhada no ambiente escolar?

De fato, não é recente o debate sobre modos de se escrever uma História onde outros sujeitos e novas abordagens estejam presentes. Mas o que percebemos é que a ênfase da História Pública sobre uma escrita que ocorra junto com seus públicos pontua, de modo incisivo, essa necessidade. O ambiente escolar propicia o encontro presencial entre os sujeitos, sendo, para Cyntia Simioni França, Marcelo de Abreu e Nara Rúbia Cunha, o ponto privilegiado para uma escrita comum, pois seus interlocutores podem configurar “formas e lugares que lhes são próprios”.³⁸ Ao mesmo tempo:

A sala de aula é um espaço múltiplo, atravessado por vozes polifônicas e polissêmicas. Na aula de História temos um encontro de diferentes saberes: o saber acadêmico; o saber profissional e experiencial dos docentes; os saberes prévios dos estudantes; o saber histórico circulante, que a partir da renovação historiográfica está presente nas mídias, jornais, músicas, literaturas, filmes, livros didáticos, entre outros meios e ambientes, como museus, arquivos, cidade.³⁹

³⁸ Cyntia Simioni França, Marcelo Santos de Abreu e Nara Rúbia de Carvalho Cunha, “Tecituras do conhecimento histórico nas trilhas da autoridade compartilhada”, *Revista NUPEM*, v. 14, n. 33 (2022), pp. 5–8.

³⁹ Cyntia Simioni França e Nara de Carvalho Cunha, “Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública”, in Bruno Flávio Lontra

Frisch, que traz em seus estudos o termo *shared authority* (autoridade compartilhada), pontua a relevância que encontros e diálogos entre o historiador e os seus públicos possuem enquanto modos de construir uma história de mão dupla. A urgência em se romper com a dicotomia pesquisador/plateia, pesquisa/produto e produção/consumo nos convida a buscar caminhos mais horizontais e que levem em consideração os múltiplos sujeitos. Tal perspectiva ecoa também nas reflexões de Freire, cuja pedagogia problematizadora tece uma crítica à “educação bancária”, propondo caminhos para a consolidação de uma aprendizagem emancipadora.⁴⁰ Nesse sentido, enquanto uma mudança metodológica, a autoridade compartilhada também assume uma dimensão ética e política quando, por meio de relações mais horizontais, redimensiona educadores e educandos enquanto coautores do saber histórico.

A construção de um projeto dentro da sala de aula, visando a formação de professores, no qual foi organizado por meio do subprojeto PIBID em História, buscou enfatizar os saberes trazidos pelos bolsistas indígenas a partir da atividade acima mencionada. Ao abordar os saberes tradicionais dos povos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, envolvendo tanto os licenciandos quanto os alunos da educação básica, abriu-se uma possibilidade para que os valores de sua comunidade fossem compartilhados e problematizados no ambiente escolar. Assim, saberes prévios, de indígenas e não indígenas, puderam servir como mote para novas reflexões e diálogos.

A ênfase que se estabeleceu neste diálogo intercultural, enfatizou uma proposta de ensino-aprendizagem calcada na construção de um saber escolar passível a construção de novos modos de conhecimento a partir do diálogo entre saberes diversos. Buscou-se uma sala de aula com vozes distintas, onde conhecimentos tradicionais fossem legitimados e práticas pedagógicas mais participativas ocorressem, propiciando ao professor supervisor exercer uma mediação em relação às atividades.

Embora a autoridade compartilhada não elimine assimetrias, uma vez que o professor continua ocupando um lugar institucional de poder, compreendemos que o grande desafio consiste na resignificação de seu papel, ao mesmo tempo, na ampliação de possibilidades para que os estudantes se percebam enquanto sujeitos ativos do processo pedagógico. Ao fomentar um espaço de confronto e diálogo a partir de diferentes versões do passado, rompe-se com uma história única e se possibilita construir um terreno público inclusivo, aberto e dialógico. A *shared authority* sugere que os historiadores não sejam os

Fagundes e Sebastián Vargas Álvarez (orgs.), *Ensino de História e História Pública: diálogos nacionais e internacionais*, Campo Mourão: Fecilcam, 2022, pp. 124–137 (p. 126).

⁴⁰ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

únicos autores ou intérpretes do conhecimento histórico. Ademais, ela compreende o respeito a todos os autores envolvidos, bem como às experiências que moldam suas percepções sobre a(s) História(s).⁴¹ O enfrentamento de diferentes memórias, longe de ser um problema, pode se constituir em recurso importante para formar cidadãos mais críticos e conscientes.

Everardo Paiva de Andrade e Nívea Andrade pontuam que, diante de um distanciamento entre a história aprendida na universidade e a história ensinada, a História Pública pode tecer caminhos para uma busca por diálogo e respeito às diferenças. No espaço escolar, esse entrelugar onde discentes e docentes constituem “redes de conhecimento e processos de significação”, diversas temporalidades, relações entre o passado e o presente e memórias se relacionam.⁴² O professor de História, ou, no caso, os futuros professores, pode atuar como provocador de saberes que “desestabilizam preconceitos, provocar questionamentos, ampliar significados, estimulando o diálogo e o confronto de ideias”.⁴³

O PIBID, nesse sentido, pode representar um campo fértil para a implementação de práticas baseadas na autoridade compartilhada, especialmente porque o programa incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente ao aproximar os licenciandos da realidade escolar. Espaço este que visa respaldar experiências assentadas sob um olhar crítico em relação à construção do conhecimento histórico, que por muito tempo privilegiou perspectivas que inviabilizavam a pluralidade de sujeitos e de memórias. A proposta sobre os cantos dos animais primordiais, além de incluir o trabalho com a produção literária indígena, também incorporou a comunidade local, onde os “parentes” contribuíram com seus saberes sobre o tema.

Desse modo, a partir dessa partilha experienciada em sala de aula, podemos apontar que a proposta de uma autoridade compartilhada, conceito importante para a História Pública, agregaria ao Ensino de História quando contribui para que os espaços de produção de conhecimento sejam passíveis de serem negociados. Essa negociação permite que as diferentes memórias, experiências e saberes sejam convertidos em uma prática viva de diálogo e cidadania, onde estudantes e docentes exercem papéis não estanques e os saberes que trazem consigo tornam-se ponto de partida.

⁴¹ Michael Frisch, “A História Pública não é uma via de mão única: ou De: *A Shared Authority* à cozinha digital, e vice-versa”, in Ana Maria Mauad, Juniele Almeida e Ricardo Santhiago (orgs.), *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 61.

⁴² Everardo Paiva de Andrade e Nívea Andrade, “História pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura”, in Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago (orgs.), *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 175–184 (p. 183).

⁴³ Andrade e Andrade, “História pública e educação...”, p. 183.

Considerações finais

Buscamos construir, na edição 2022-2023 do PIBID do curso de História da UEMS em Amambai, uma proposta que instigasse todos os sujeitos integrantes do projeto (docentes, graduandos e estudantes da educação básica) a construir um trabalho que agregasse as diversas vozes, experiências e expectativas. Adicionalmente, a característica única desta equipe de bolsistas, composta por graduandos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, requereu um planejamento cuidadoso, passível de promover um projeto assentado sobre a diversidade e pluralidade de histórias. Nesse sentido, compreender as especificidades históricas e políticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, que não se desconectam das violências estruturais e luta contínua pelo *tekoha*, tornou-se fundamental para orientar as escolhas metodológicas e pedagógicas deste projeto.

Rompendo com um conteúdo linear e baseado em uma perspectiva eurocêntrica, buscamos consolidar uma atividade que partisse do diálogo com os graduandos e que estimulasse outras vozes a integrar, direta ou indiretamente, os passos do projeto. Ao explorar a obra “Canto dos animais primordiais” e abrir um campo de diálogo que rompia a sala de aula, alcançamos as comunidades indígenas e agregamos os estudantes dos sétimos e oitavos anos, suscitando percepções novas sobre suas compreensões de mundo, que puderam ser compartilhadas e debatidas. A interlocução com os graduandos Guarani e Kaiowá permitiu que esses debates fossem ancorados em cosmologias, memórias e narrativas presentes no município, mas que nem sempre foram conhecidos e/ou reconhecidos enquanto pertencentes a uma memória local.

Neste diálogo com a História Pública e a proposta de uma autoridade compartilhada, pudemos reafirmar que a escrita da História pode ocorrer de modo colaborativo e possibilitar interações mais horizontais e agregadoras. Almejar um ensino-aprendizado a partir de uma autoridade compartilhada no espaço escolar pode ser possível, a fim de que o ensino de História auxilie no estímulo ao pensamento crítico e valorização da diversidade étnica. Pautar-se na abertura a múltiplas experiências pode abrir caminhos para tornar a sala de aula um terreno público aberto à negociação de memórias e significados. Estimular um ambiente de formação onde histórias sejam compartilhadas pode ser um primeiro passo para romper com uma visão eurocêntrica e única da História, ao se destacar as experiências plurais, constituídas em espaços e tempos diversos.

Na pluralidade de vozes que hoje buscam legitimação e reconhecimento, que possamos viabilizar uma formação de professores apta a promover os saberes históricos plurais e que respondam às perguntas constituídas em conjunto com os sujeitos históricos. E que as narrativas indígenas não apenas

ingressem nos ambientes de formação enquanto um saber complementar, mas orientem novas práticas pedagógicas. São tempos de mudanças em que historiadores, historiografia e seus públicos rearranjam as suas posições e produções, movimento que pode corroborar com oportunidades profícuas de aprendizagem e construção de conhecimento.

Referências:

Ana Maria Mauad, Juniele Almeida e Ricardo Santhiago (orgs.), *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016.

André Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, *Teoria & Educação*, n. 2 (1990), pp. 177-229.

Aline Vanessa Locastre, Carlos Monteiro Alves e Fabiana dos Santos, “Mídias digitais e ensino de História: reflexões a partir de um projeto do PIBID no Mato Grosso do Sul (2020-2022)”, *Revista História Hoje*, v. 12, n. 24 (2023), pp. 417-438, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.912>.

Ava Ñomoandyja Atanásio Teixeira, *Cantos dos animais primordiais*, São Paulo: Hedra, 2021.

Cyntia Simioni França, Marcelo Santos de Abreu e Nara Rúbia de Carvalho Cunha, “Tecituras do conhecimento histórico nas trilhas da autoridade compartilhada”, *Revista NUPEM*, v. 14, n. 33 (2022), pp. 5-8.

Cyntia Simioni França e Nara de Carvalho Cunha, “Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública”, in Bruno Flávio Lontra Fagundes e Sebastián Vargas Álvarez (orgs.), *Ensino de História e História Pública: diálogos nacionais e internacionais*, Campo Mourão: Fecilcam, 2022, pp. 124-137.

Circe Bittencourt, *Ensino de história: fundamentos e métodos*, São Paulo: Cortez, 2008.

Débora Kelly Ferreira Vasconcelos e Patrícia Formiga Maciel Alves, “As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar”, *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 2 (2024), pp. 1-19, <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548>.

Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1 (2001), pp. 9-43.

Eliel Benites, “Tekoha Ñeropu’ã: aldeia que se levanta”, *Revista NERA*, v. 23, n. 52 (2020), pp. 19-38, <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i52.7187>.

Elza Nadai, “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas”, *Revista Brasileira de História*, v. 25/26 (1992/1993), pp. 143-162.

Everardo Paiva de Andrade e Nívea Andrade, “História pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura”, in Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago (orgs.), *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 175-184.

Franciele Rodrigues Nelson, “O martírio guarani kaiowá no cinema: voz e luta dos indígenas de Mato Grosso do Sul”, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Amambai, 2023.

Joel Candau, *Memória e identidade*, São Paulo: Contexto, 2011.

John Dewey, *Democracia e Educação*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

Jörn Rüsen, *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*, Curitiba: W. A. Editores, 2012.

Jurandir Malerba, “Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital”, *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 74 (2017), pp. 135–154, <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>.

Leticia Brandt Bauer e Viviane Trindade Borges, “O patrimônio cultural e a história pública: observações sobre os embates contemporâneos”, *Revista NUPEM*, v. 11, n. 23 (2019), pp. 48–58, <https://doi.org/10.33871/nupem.v11i23.629>.

Luís Fernando Cerri, “Os objetivos do ensino de História”, *História & Ensino*, Londrina, v. 5 (1999), pp. 137–146, <https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p137>.

Marta Gouveia de Oliveira Rovai, “Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula”, *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15 (2019), pp. 89–110, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.506>.

Meg Foster, “Online and Plugged in? Public History and Historians in the digital age”, *Public History Review*, v. 21 (2014), pp. 1–19.

Michael Frisch, *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, New York: State University of the New York Press, 1990.

Michael Frisch, “A História Pública não é uma via de mão única: ou De: A *Shared Authority* à cozinha digital, e vice-versa”, in Ana Maria Mauad, Juniele Almeida e Ricardo Santhiago (orgs.), *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016.

Miriam Hermeto e Rodrigo de Almeida Ferreira (org.), *História Pública e Ensino de História*, São Paulo: Letra e Voz, 2021.

Miriam Hermeto e Rodrigo de Almeida Ferreira, “Entrevista com Marieta de Moraes Ferreira: Uma trajetória em (o que hoje chamamos) história pública”, *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15 (2019), pp. 223–238, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.560>.

Olivier Dumoulin, *O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal*, Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Paul Ricoeur, *A memória, a história, o esquecimento*, Campinas: Unicamp, 2008.

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

Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Renata Schittino, “O conceito de público e o compartilhamento da história”, in Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago (orgs.), *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 37–45.

Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, “A Zona Leste de São Paulo e a história oral: história pública, políticas de memória e pesquisa acadêmica”, *Revista História Oral*, v. 13, n. 1 (2017), pp. 152–178.

Selva Guimarães Fonseca (org.), *Currículos, saberes e culturas escolares*, Campinas: Alínea, 2011.

Thaís Fátima Assis de Araújo, “Quilombando: reflexões e transformações a partir de vivências em comunidades quilombolas”, *Revista Coletivo SECONBA*, v. 4, n. 1 (2020), pp. 5–22.

Thomas Cauvin, “A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional”, *Revista NUPEM*, v. 11, n. 23 (2019), pp. 8–28, <https://doi.org/10.33871/nupem.v11i23.654>.

Tonico Benites, *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

Artigo recebido em 14-09-2025. Aceito para publicação em 10-11-2025.

Citação: Aline Vanessa Locastre e Fernanda Salamon, “Histórias compartilhadas: aproximações entre o PIBID e a História Pública em um projeto construído com graduandos das etnias Guarani e Kaiowá (2022-2023)”, *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, v. 43 (2025), pp. 1-26.

Contato das autoras: Aline Vanessa Locastre: alinelocastre@uems.br; Fernanda Dayara Salamon: fernanda.dsalamon@gmail.com.