

CONTRA OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: NARRATIVAS PLURIAS NOS CÉUS DE ACARI

Hugo Leonardo B. de Oliveira
Mestrando em Ensino de
História – ProfHistória/UNIRIO
(prof.historyhugo@outlook.com)

Juliana Trajano dos Santos
Doutoranda em Saúde
Pública - ENSP/FIOCRUZ
(julianatds86@gmail.com)

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma prática pedagógica desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos Acari (CEJA Acari), escola pública municipal situada na Zona Norte do Rio de Janeiro e voltada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta, de caráter antirracista e interdisciplinar, integrou os componentes curriculares História e Educação Física às obras e trajetórias da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, promovendo o diálogo entre literatura, ancestralidade, território e corpo. A partir da crítica aos perigos de uma história única, os (as) estudantes produziram biografias de mulheres marcantes em suas vidas, tecendo conexões entre suas experiências, as memórias de seus territórios e a luta por visibilidade de narrativas periféricas e marginalizadas. Como culminância, foi realizada uma oficina de confecção coletiva de pipas personalizadas, nas quais foram registrados textos, imagens e elementos simbólicos das aulas. As pipas tornaram-se metáforas de liberdade e resistência, afirmando a arte e a cultura periférica como práticas educativas de (re) existência e emancipação.

Palavras-chave: EJA; Ensino de História; Antirracismo; Narrativas; Pipa.

O ensino de História nas escolas brasileiras assumiu, por muitas vezes, um papel central na propagação de uma narrativa oficial, linear e eurocêntrica (MONIOT, 1979; CHESNEAUX, 1995; BITTENCOURT, 2009), reproduzindo uma ideia de História única e dominante de um passado posto e imutável. A colonialidade dos currículos escolares constitui, ainda hoje, uma marca evidente do eurocentrismo como forma de dominação historicamente construída. Aníbal Quijano (2005) traz essas informações a partir das ideias trabalhadas acerca da colonialidade do poder relacionado com todo o processo sofrido pela América Latina.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (Quijano, 2005, p. 127).

Partindo do princípio da ideia supracitada, a História abordada nas escolas relegou ao esquecimento, às trajetórias e às lutas de povos africanos, afrodescendentes e indígenas, promovendo o apagamento histórico, o epistemicídio e a invisibilização desses sujeitos historicamente marginalizados. Esse tipo de ensino, ao excluir as diferentes formas de resistência dessas populações, suas sabedorias e produções culturais, reproduziu — e continua a reproduzir — o racismo, principalmente, o estrutural, nas salas de aula, perpetuando a lógica colonial de exclusão e subalternização das identidades negras e indígenas no processo educativo.

A Educação Física, componente curricular obrigatório, por anos propagou um ensino higienista, militar e tecnicista, ajudando a promover práticas de branqueamento e disciplinando os corpos. Ao decorrer dos anos, muitos estudos fizeram com que a referida disciplina saísse de um papel excludente e assumisse um currículo mais democrático, chamado de currículo cultural, na qual práticas que antes era marginalizadas, agora passam a fazer parte dos conteúdos das aulas.

Atualmente, alguns elementos surgem para trazer uma perspectiva curricular mais democrática, como por exemplo, a lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Essas leis, ao incluir no currículo oficial a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena, representam importantes conquistas históricas do Movimento Negro bem como dos Movimentos Indígenas, ao reconhecer que a questão étnico-racial deve ser debatida como instrumento de combate ao racismo dentro e fora do espaço escolar.

Há também outro importante documento orientador que reforça a relevância de tais debates na escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Esse documento reafirma a urgência de repensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir de outras epistemologias e experiências históricas para além da tradição eurocêntrica, e de reconhecer os espaços escolares como territórios de construção de identidades e de valorização das diferenças.

É nesse horizonte que se insere o Centro de Educação de Jovens e Adultos Acari (CEJA Acari), unidade escolar pública do município do Rio de Janeiro voltada exclusivamente para a EJA, com estrutura, espaço físico, planejamento, ações pedagógicas e horários (manhã, tarde e noite) organizados de acordo com as especificidades desse público. O CEJA Acari oferta um ensino semipresencial, que permite maior flexibilidade aos estudantes trabalhadores, possibilitando que avancem no percurso formativo conforme sua disponibilidade e ritmo de estudos. As turmas contam com um número reduzido de estudantes, no máximo 15 por sala, o que possibilita o acompanhamento mais próximo e individualizado das trajetórias escolares. Além disso, o prédio é inteiramente destinado à EJA, o que o diferencia de muitas outras unidades da rede municipal onde o ensino de jovens e adultos divide espaço com o ensino regular. O ambiente escolar é organizado de forma acolhedora e funcional, respeitando as necessidades dos educandos e priorizando a criação de vínculos afetivos e de pertencimento.

Localizado no bairro de Coelho Neto, na Zona Norte do Rio de Janeiro, o CEJA Acari recebe estudantes também de bairros vizinhos como Acari, Pavuna, Costa Barros, Parque Colúmbia e Barros Filho, territórios historicamente marcados por desigualdades sociais, raciais e urbanas. De acordo com o Índice de Progresso Social (IPS) de 2022, elaborado pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP), a região administrativa da Pavuna, onde se insere o CEJA Acari, apresentou a segunda pior pontuação entre todas as regiões analisadas da cidade. O estudo, que considera indicadores como necessidades humanas básicas, fundamentos de bem-estar e oportunidades, evidencia o grau de vulnerabilidade social desses territórios e reforça a importância da escola como espaço de acesso, resistência e (re) existência educativa.

Ao refletir sobre o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, Pollyana dos Santos e Gabriela da Silva (SANTOS; SILVA, 2020) realizam uma importante análise de diversas produções acadêmicas que discutem quem são e como aprendem os sujeitos da EJA. Em seu estudo, as autoras examinam diferentes artigos e pesquisas que tratam desses estudantes, destacando a pluralidade de suas trajetórias e o quanto o reconhecimento dessas experiências influencia diretamente na construção de práticas pedagógicas mais significativas. Para essas pesquisadoras, compreender os sujeitos da EJA é compreender também o contexto histórico, social e cultural que os forma — e isso exige do educador uma escuta atenta e sensível às suas realidades. Como afirmam as autoras:

Entendemos que os estudantes da EJA, percebidos na dimensão de sujeitos, são constituídos por e nas relações sociais, na vida em sociedade, pela intermediação da cultura, dos valores e crenças que dotam essas relações de significados e sentidos. Inserem-se em um contexto histórico, político e econômico e nele ensaiam suas trajetórias de vida. Ao mesmo tempo, realizam um movimento próprio para interpretar esse mundo e traduzi-lo a si mesmo, percebendo-se como parte constituinte de um ou de vários grupos (SANTOS; SILVA, 2020, p. 3).

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos carregam em suas trajetórias marcas profundas de exclusão escolar, desigualdade social e resistência cotidiana. Em sua maioria, são trabalhadores e trabalhadoras que retomam os estudos após longos períodos fora da escola, trazendo consigo saberes forjados na experiência, na luta e na sobrevivência.

No CEJA Acari, essas trajetórias são atravessadas pelas especificidades do território: grande parte dos estudantes são mulheres negras, moradoras de bairros periféricos, que vivenciam, em seu cotidiano, as consequências da desigualdade social, do racismo estrutural, da perda de direitos sociais e, como consequência, os seus corpos violentados. Assim, reconhecer esses sujeitos como portadores de saberes é compreender a escola como espaço de diálogo e troca, e não como local de mera transmissão de conteúdo.

Diante desse cenário, práticas pedagógicas antirracistas tornam-se cada vez mais urgentes. Valorizar as experiências, as práticas corporais e as memórias de pessoas negras no processo educativo é também uma forma de devolver a essas histórias a dignidade que lhes foi negada pela narrativa hegemônica. A partir das provocações da autora Chimamanda Ngozi Adichie sobre os riscos de uma história única, a escuta e a valorização de múltiplas vozes no ensino de História se afirmam como caminhos potentes

de resistência e de (re) existência. É nesse contexto que a proposta de produzir biografias a partir de mulheres que foram importantes nas trajetórias dos (as) estudantes do CEJA coloca no centro do processo educativo a valorização de sujeitos invisibilizados nos registros da história oficial (Evaristo, 2021).

O presente trabalho foi construído a partir de uma prática pedagógica antirracista e de (re) existência desenvolvida com estudantes do CEJA Acari por intermédio de uma sequência didática interdisciplinar (Educação Física e História). As aulas foram realizadas com as turmas da EJA II (correspondente ao Ensino Fundamental II) durante os meses de julho e novembro 2025. A proposta metodológica esteve ancorada em uma sequência de quatro aulas de História, tendo como eixo central a vida e a obra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e seu país de origem. Seu pensamento crítico sobre representações, silenciamentos e o “perigo de uma história única” serviu como elemento disparador para reflexões em sala de aula. A Educação Física contribuiu com os debates acerca do corpo negro e as marcas que o racismo estrutural promove dentro das relações não só sociais, mas bem como as econômicas e políticas.

O primeiro encontro ocorreu no mês de junho e teve como objetivo apresentar aos (às) estudantes a vida e a obra de Chimamanda Ngozi Adichie, conectando sua trajetória à valorização da mulher negra e ao contexto histórico da Nigéria. Foi utilizado, como recurso pedagógico, um material impresso que trazia uma breve biografia com imagens da escritora, acompanhada de fragmentos de suas principais obras, sendo que alguns livros expostos para os (as) estudantes. A atividade despertou curiosidade entre os (as) estudantes, muitos dos quais não conheciam a autora e nem o país africano em que ela nasceu.

O segundo encontro teve como ponto central a exibição da palestra “O perigo de uma história única”, de Chimamanda, como recurso audiovisual disparador de reflexões ainda no mês de junho. Após assistirem ao vídeo, os (as) estudantes participaram de um debate coletivo, no qual compartilharam impressões sobre os silenciamentos apontados pela autora e os relacionaram com suas próprias vivências de exclusão e invisibilidade. A participação ativa da turma revelou identificação com o conteúdo da palestra, principalmente ao refletirem sobre as narrativas únicas que recaem sobre suas histórias de vida, seus territórios e identidades, como podemos identificar no relato a seguir:

Estudante 1: *“Quando eu falo que moro na Pedreira, e por eu ser um homem negro, as pessoas automaticamente criam uma imagem negativa sobre mim, como se eu não pertencesse a determinados espaços, como se certos lugares não fossem feitos para alguém com a minha cor de pele e o lugar de onde venho.”*

Ainda nesse encontro, foi proposta uma atividade a ser realizada em casa: a escrita de uma biografia sobre uma mulher significativa na trajetória de cada estudante. O exercício teve como propósito reforçar a valorização de memórias individuais e coletivas, criando conexões entre o conteúdo trabalhado e as histórias concretas presentes na sala de aula como forma de oposição a ideia de uma história única.

O terceiro encontro ocorreu no mês de julho. Os (as) estudantes foram reunidos no “espaço de convivência” do CEJA Acari. Em formato de círculo, realizamos uma roda de conversa como forma de retomar coletivamente as reflexões desenvolvidas nos encontros anteriores. Por meio de uma breve apresentação, foram lembrados aspectos da trajetória e obra de Chimamanda Ngozi Adichie, além de dados históricos, políticos e culturais sobre a Nigéria. Também foram levantadas questões relacionadas à população negra no Brasil, fomentando paralelos críticos entre os dois contextos. Como parte da proposta de valorização de saberes sensíveis e afetivos, foi servido aos (às) estudantes o Arroz Jollof, prato típico da Nigéria, o que possibilitou uma experiência concreta de aproximação com a cultura africana por meio da culinária.

Estudante 2: *“A comida é muito gostosa, apimentada... Eu nunca tinha provado nada assim, e foi legal saber que é algo típico da Nigéria”.*

Estudante 3: *Na Feira da Glória tem barracas que ficam com filas pra comer essa comida... Eu já tinha visto, mas nunca imaginei que fosse da Nigéria. Agora, depois da aula, quando eu passar por lá, vou olhar com outros olhos, sabendo a história que tem por trás desse prato.”*

Diferentes foram as falas relacionadas ao alimento, mas todas carregadas de memórias dos (das) estudantes. Além disso, ficaram surpresos com o fato do prato de origem nigeriano ser tão saboroso e marcante, rompendo com a ideia de que os países da África passam fome e que o alimento também faz parte de seus processos culturais. Além disso, o momento foi embalado por músicas de artistas nigerianos contemporâneos, ampliando o repertório cultural da turma, reforçando a importância de construir laços com

outras referências negras globais e apresentando como as culturas se entrelaçam por alguns momentos, o que podemos perceber quando os estudantes compararam o ritmo nigeriano ao Charme, ritmo nascido nos bailes do Rio de Janeiro. Por fim, os (as) estudantes compartilharam suas produções biográficas sobre mulheres marcantes em suas trajetórias, fortalecendo os vínculos entre memória, identidade e conhecimento.

Como forma de materializar as vozes e as memórias que atravessaram as aulas anteriores, foi desenvolvido no mês de novembro uma forma de registro da sequência didática desenvolvida nessa prática pedagógica: a confecção coletiva de pipas personalizadas. Nessas pipas foram registrados textos, narrativas, imagens e elementos simbólicos das aulas por intermédio da articulação da vida e obra da Chimamanda Ngozi Adichie com as experiências e histórias dos (as) estudantes do CEJA Acari. A confecção foi realizada de modo colaborativo, em oficinas que favoreceram o diálogo entre diferentes gerações — jovens, adultos e idosos —, possibilitando o compartilhamento de saberes, lembranças, memórias e afetos, em um verdadeiro encontro intergeracional.

As pipas, ao ganharem o céu, tornam-se metáforas de liberdade e resistência. Em territórios populares e periféricos, elas são expressão cultural e prática comunitária, conectando passado e presente por meio do gesto coletivo de construir, decorar e brincar. Assim, essa atividade se relaciona com uma tradição enraizada principalmente nas culturas negras e periféricas, reafirmando o valor dos saberes populares e da arte e da literatura como potência educativa antirracista e emancipadora.

Trabalhar dentro da perspectiva da educação antirracista, possibilita ampliar os diálogos dentro da escola, proporcionando às/aos estudantes terem voz durante o processo de ensino. Incluir elementos pedagógicos diversos como a vida e obra da autora, a produção de pipas e os debates acerca do corpo e território, promoveu uma escola mais democrática, ao correlacionar estes elementos à memória dos envolvidos no processo. Por fim, articular as disciplinas História e Educação Física é estreitar os laços pedagógicos em prol de uma educação mais representativa, dialógica e emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?. Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

EVARISTO, Conceição. “Narrativas de (re)existência”. In PEREIRA, Amílcar A. (Org.) *Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2021.

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, 2005.

RIO DE JANEIRO. Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos – IPP. *Índice de Progresso Social – 2022*. Rio de Janeiro: IPP, 2022. Disponível em: <https://ips-rio-pcrj.hub.arcgis.com/pages/2022>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, v. 45, n. 2, 2020.