Aula Inacabada



Democracia, utopia e ensino de História

Organizadores
Caroline Pacievitch
Felipe Silva de Mello

Porto Alegre
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Reitora: Márcia Barbosa
Vice-Reitor: Pedro Costa

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora: Aline Lemos da Cunha Della Libera
Vice-Diretora: Gláucia Grohs

GRUPO DE PESQUISA AULA INACABADA
Agatha da Silva Rolim
Bruno Belloc Nunes Schlatter
Carlos Eduardo Barzotto
Caroline Pacievitch
Cleber Teixeira Leão
Felipe Silva de Mello
Fernando de Lima Nunes
Gabriela Schneider
Laura Ferrari Montemezzo
Leandro Balejos Pereira
Meri Emeli Alves Machado
Natália Sanson de Borba Oliveira
Regina Rodeghero

REVISÃO TEXTUAL
Joice Welter

PROJETO GRÁFICO
Gabriel Canova Thomassin
Gabriela Dadda Bittencourt

CAPA
Gabriela Dadda Bittencourt

EDITORAÇÃO
Gabriela Dadda Bittencourt

REVISÃO DE FORMATAÇÃO E DE DIAGRAMAÇÃO
Luís Henrique Rodrigues da Silva
Aldrie Langassner

APOIO
CNPq – Processo n. 404584/2021/7
Prorext UFRGS – Edital de Fomento 2024

O projeto de pesquisa que originou este livro foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está registrado na Plataforma Brasil sob n. 58900922.7.0000.5347.

LICENÇA
CCBY-SA4.0

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A aula inacabada [livro eletrônico] : democracia, utopia e ensino de história / organizadores Caroline Pacievitch, Felipe Silva de Mello. -- 1. ed. -- Porto Alegre, RS : Ed. dos Autores, 2026.

Vários colaboradores.
ISBN 978-65-02-31208-7

1. Democracia - História 2. História - Estudo e ensino I. Pacievitch, Caroline. II. Mello, Felipe Silva de.

26-388297.0 CDD-321.8

Índices para catálogo sistemático:

1. Democracia : História : Ciência política 321.8

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

3
Histórias da democracia no Brasil: produzir utopias sobre escombros

Fernando de Lima Nunes
Laura Ferrari Montemezzo
Caroline Pacievitch

Como nós imaginamos um mundo melhor e levantamos questões que nos permitem ver além do que é oferecido?

Angela Davis (2019, p. 17)

Este capítulo foi concluído no mês de junho de 2024. Há pouco mais de um mês, uma sequência de chuvas e enchentes colocou Porto Alegre e o estado do Rio Grande do Sul nas manchetes internacionais: quase duzentas pessoas falecidas, cidades e bairros inteiramente destruídos (alguns, pela segunda, terceira, quarta vez), centenas de milhares de pessoas desabrigadas. Muitas pessoas sentem-se vazias e impedidas de trabalhar, ainda que tenham condições materiais para tal. Chegam ecos da pandemia de Covid-19, pois o projeto A Aula Inacabada começou em 2020, e se desenvolveu de forma quase exclusivamente remota até o início de 2022. A primeira versão deste capítulo foi publicada e debatida nas condições pavorosas de 2021 (Nunes; Montemezzo, 2021). Em 2024, mal começamos a compreender os efeitos dos tempos da peste,

quando as consequências do desequilíbrio climático – provocadas pelo capitalismo – colocam em colapso as cidades e o estado em que vivemos. Escrever, hoje, é como caminhar sobre escombros. Ao elaborar as tragédias-crime de Mariana (2015) e Brumadinho (2019), Nara Cunha, Rosiane Bechler e Cyntia França escreveram:

> [...] quando trabalhamos junto às comunidades diretamente atingidas a dor e o sofrimento não nos são externos, eles estão dentro de nós. Não é do outro que se fala, falamos com um eu cuja dor lhe habita, atingindo sua corporeidade e seu emocional. Como habitantes precisamos reunir nossos próprios cacos para falar com o outro sobre nós. E como docentes nessas comunidades precisamos mobilizar nossos saberes para que uma coletividade continue acreditando que é possível vislumbrar outros horizontes (2020, p. 190–191).

No artigo, as autoras demonstram as iniciativas que elaboraram, no ensino de História, para encontrar esses horizontes, amparadas nas reflexões de Walter Benjamin (2017) sobre a perversidade da modernidade capitalista: apesar das promessas de progresso, só o que é oferecido são catástrofes e escombros. Por isso, a revolução não é o final determinado e necessário da evolução histórica, mas efetivamente sua ruptura. O alarme de incêndio benjaminiano não para de soar: as enchentes do Sul, os desmoronamentos de Maceió, os rompimentos de Mariana e Brumadinho, os deslizamentos de Petrópolis e São Sebastião, os incêndios no Pantanal, a seca na Amazônia[1]... Não vai acontecer, já aconteceu. Ainda é possível a revolução? Ainda se deve pensar sobre democracia na escola em perspectiva histórica?

1 Chama a atenção a forma como essas catástrofes do capitalismo são nomeadas: as causas são ocultas por substantivos que denotam inevitabilidade diante das forças da natureza. O nome do lugar reforça tal naturalização, tornando-o fato pontual e localizado. Nesse sentido, parece-nos pertinente a adoção do termo tragédia-crime utilizado por Cunha, Bechler e França (2020).

Benjamin (2017) propõe um olhar sobre a história e o passado, diferente da busca por lições, exemplos, tradições ou gênese. Para ele, a história em perspectiva revolucionária é como um lampejo para o pensamento, não uma linearidade, muito menos um encadeamento de explicações. Trata-se de uma história que tem lado, o do contra: contra a morte, o sofrimento, a opressão. Neste capítulo, nossa intenção é explicitar de que lado estamos para construir o conceito de democracia e as histórias de democracia com as quais se trabalham no projeto A Aula Inacabada.

Assim, esta escrita atravessa tempos e espaços diferentes para delinear de que modo pensamos a democracia como valor social, como processo histórico e como conjunto de formalidades institucionais. Na próxima seção, com Rosa Luxemburgo (2017) e Chantal Mouffe (1993, 2003), apresentamos as disputas entre os sentidos de democracia que visualizamos nos referenciais curriculares das redes em que trabalhamos e os que gostaríamos de ensinar, propondo a inversão dos valores liberais comumente tomados como únicas compreensões possíveis de democracia. Na segunda seção, com Clóvis Moura (2021) e Nilma Lino Gomes (2017), debatemos as perspectivas historiográficas e as possibilidades de percursos históricos que sejam pertinentes para ensinar histórias da democracia no Brasil do ponto de vista de quem luta pela manutenção da vida. Por último, ouvimos atentamente as reflexões de Angela Davis sobre as possibilidades de luta democrática na institucionalidade e na produção de utopias políticas.

DEMOCRACIA REVOLUCIONÁRIA, DEMOCRACIA RADICAL

Dos distantes (talvez não tanto) anos de 1918 e 1919, Rosa Luxemburgo ajuda a resolver um de nossos primeiros dilemas no grupo: se queremos ensinar histórias da democracia no Brasil sem repetir narrativas gastas sobre homens brancos tomando decisões em palácios e assembleias,

seria mesmo útil manter o uso do termo "democracia"? Nossa opção de contar a história a contrapelo não seria contraditória à adoção do conceito? Com Rosa, parece-nos que o problema não é a palavra, mas os sentidos (e ações) perversos dados pela política burguesa a ela.

No estudo sobre os referenciais curriculares das redes de ensino em que trabalhamos, notamos que várias habilidades ou objetos de conhecimento pertinentes ao estudo da história da democracia no Brasil foram escritos de forma genérica. Os marcadores sociais da diferença, quando aparecem, são exemplos, ou seja, fica a critério da professora ou professor abordá-los. Precisamos, portanto, buscar ativamente por essas histórias e esses acontecimentos que permitem compreender a democracia como processo incompleto e modificável, e não como valor abstrato e ponto final da evolução humana. Os referenciais curriculares tampouco parecem suficientes, se pretendemos inventar novas possibilidades de futuro que combatam o racismo, o patriarcado e o capitalismo. Precisamos forçar caminho pelas brechas e abrir espaço para histórias, memórias, narrativas e sonhos que antes estavam silenciados – e também para aqueles que ainda não existem.

As palavras-chave que pareceram úteis para explorar as brechas nas propostas curriculares foram: lutas, resistência e conflito, para além de alguns objetos de conhecimento como a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o período de redemocratização pós-1946, a multiplicidade de lutas dos movimentos negros e indígenas, os movimentos populares do final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980, e a trajetória da Constituição Cidadã (1988). Não há dúvidas de que as propostas oficiais elogiam a democracia como um valor a ser promovido e preservado, mas isso não é suficiente para provocar utopias: precisamos pensar historicamente a democracia no Brasil e nos esforçar para conhecer perspectivas radicais, anticapitalistas, antirracistas, indígenas, feministas (entre outras possibilidades), a fim de construir nosso referencial teórico e nossas metodologias de investigação.

As reflexões de Rosa Luxemburgo sobre a revolução socialista e a democracia são pertinentes para nosso projeto, porque suas definições e explicações permitem contestar a perspectiva comum que conecta a democracia apenas ao projeto liberal burguês. Segundo a autora, a burguesia não pode ser vista como defensora da democracia porque ela corresponde às massas populares e não à classe dominante, e sua radicalização contribui para o aumento do poder popular. Luxemburgo acrescenta que a ditadura do proletariado tampouco é comparável às ditaduras burguesas, pois apenas ao governo dos oprimidos interessa a radicalização da participação popular e não o silenciamento do debate político. Ao negar a dicotomização entre democracia direta e representativa, Rosa escreve que a "[...] experiência histórica mostra-nos [...] que o fluido vivo do estado de espírito popular banha constantemente os organismos representativos, penetra-os, orienta-os" (2017, p. 83) e, ainda, que "[...] quanto mais democrática a instituição, quanto mais viva e forte a pulsação da vida política da massa, tanto mais imediata e precisa é a influência que ela exerce, apesar das etiquetas partidárias rígidas, das listas eleitorais obsoletas, etc." (Luxemburgo, 2017, p. 85-86).

Ela está se referindo, evidentemente, a um tempo em que as manifestações políticas nas ruas povoavam parte da Europa, notadamente na Alemanha, onde ela radicou sua práxis, inclusive atuando como professora. Quando escreveu o livro sobre a Revolução Russa, ela se encontrava presa, vítima do Estado que se dizia liberal e democrático naquele momento. Sua análise se constituiu na articulação entre as notícias que conseguia receber da Rússia e sua própria condição política e pessoal em 1918 e 1919. O que interessa ao Aula Inacabada, nesse ponto, é a defesa do termo "democracia" e a disputa por um significado que radicalize a participação de todos, e que esteja, ao mesmo tempo, aberto aos percalços políticos. Assim, ela explica que na ditadura do proletariado podem-se tomar medidas excepcionais para combater o reacionarismo e os privilégios de casta e para reorganizar a economia, tomando o controle dos

meios de produção. Entretanto, jamais significa a tomada de ações autoritárias contra as camadas exploradas, afinal, "[...] a dominação de classe da burguesia não requer a formação nem a educação política de toda a massa do povo [...]. Para a ditadura proletária ela é o elemento vital, o ar sem o qual não pode viver" (Luxemburgo, 2017, p. 92).

Isso ficou explícito para nós desde nossos primeiros estudos. Com Chantal Mouffe (2003), pudemos situar o referencial da pesquisa, principalmente pelos princípios de desuniversalização, de poder difuso e das pessoas como agentes sociais na construção democrática. Mouffe defende que nenhuma opressão é mais importante que a outra, o que combina com nossa percepção interseccional e crítica sobre a história da democracia no Brasil. A mesma autora (1993) oferece a ideia da democracia apoiada no dissenso (em contraposição ao consenso estéril da democracia liberal) e das disputas políticas como agônicas e não antagônicas, o que permite recolocar a distinção "nós – os outros".

Mouffe (2003) afirma que o consenso como ponto de chegada é prejudicial à democracia, pois tende a silenciar vozes dissidentes, isto é: não existe consenso sem exclusão. Ao mesmo tempo, cabe salientar que esse não é um argumento em defesa da liberdade de expressão absoluta. Mouffe defende, dentro da lógica da democracia radical, que ela só é possível quando há respeito aos seus princípios ético-políticos constitutivos. É possível, pelo debate de ideias, construir bases comuns provisórias que escapam do tecnicismo neoliberal, conforme é estudado também por Wendy Brown (2015). Portanto, qualificar posicionamentos como de direita e de esquerda ainda é relevante, abrindo espaço para as paixões e emoções que não devem ser repelidas em nome de um centro consensual. A democracia precisa constituir lugares para o debate plural legítimo e oferecer alternativas ao neoliberalismo.

A perspectiva da democracia radical não exclui a interlocução com a interseccionalidade, como na seguinte citação de Laclau e Mouffe:

> abogamos por la necesidad de establecer una cadena de equivalencias entre las diferentes luchas democráticas, para crear una articulación equivalente entre las demandas de las mujeres, los negros, los trabajadores, los homosexuales y otros [...]. Para nosotros, el aspecto de la articulación es decisivo (Laclau; Mouffe, 1987, p. 185).

Olhar para a democracia sem os limites da perspectiva liberal, de forma aberta ao dissenso e radicalmente participativa, foi um passo importante para conseguirmos identificar processos históricos realizados pelos mais diversos sujeitos, em diferentes épocas, como possibilidades de educação política para a democracia – e para além dela.

QUEM SÃO OS AGENTES DAS HISTÓRIAS DA DEMOCRACIA NO BRASIL?

A interseccionalidade se estrutura em nosso conceito de democracia a partir do pensamento de Nilma Lino Gomes. Para ela, estudar a história do Movimento Negro permite conhecer "[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade" (Gomes, 2017, p. 23). Gomes apresenta os impactos do colonialismo no território brasileiro com a chegada dos colonizadores portugueses como elemento fundante das desigualdades e violências diversas praticadas contra os povos locais. Nesse sentido, apresenta o campo da educação como sendo essencial para a compreensão da posição subalternizada ocupada pelas pessoas negras e como um caminho para a promoção da equidade.

Nilma argumenta a necessidade de pensarmos fora da lógica eurocêntrica para que possamos ter um ensino e uma sociedade diferentes. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que o movimento negro objetiva

ampliar o entendimento das várias formas de silenciamento provocadas pelo colonialismo, o qual, via de regra articulado às demais lutas sociais (de gênero, de classe, de sexualidade), busca denunciar o "[...] caráter violento do capitalismo global, alimentado pelas várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder" (Gomes, 2017, p. 122). Outro ponto importante é a atenção que a autora dá à questão da corporeidade negra como instrumento de ensino e aprendizagem sobre esses saberes decoloniais. Na conexão com Mouffe, Gomes conclui: "[...] urge que os diferentes atores políticos e sociais que realizam a luta pela democracia, contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado se unam e construam caminhos comuns de luta, sem perder suas pautas específicas" (2017, p. 122). Da argumentação de Nilma Lino Gomes é que defendemos a possibilidade de pensar a democracia radical para além das obviedades sobre o conceito, como se só fosse possível haver uma perspectiva europeia limitada pelo cisheteropatriarcado branco e proprietário dos meios de produção. Com isso em vista, buscamos compreender melhor as relações raciais envolvidas não apenas na história do Brasil, mas em nossa constituição como professores e professoras.

A branquitude é um traço tido como norma na sociedade brasileira, cujo caráter não marcado (Caroni; Bento, 2016) permite que os brancos sejamos[2] colocados numa posição de neutralidade racial, como bem afirma Cleber Leão (2021), porque não se vê o branco como um ser racializado e que não se acha pertencente a essa rede de relações. Cabe aqui ressaltar, como bem afirma Lourenço Cardoso (2010), que o termo branquitude já era utilizado nos estudos de Guerreiro Ramos[3] quando o mesmo pretendia se referir à identidade racial branca. Logo, a ideia da branquitude e da identificação do branco como raça não é um conceito recente. Entretanto, está ganhando espaço apenas recentemente nos

2 As duas autoras e o autor deste capítulo identificam-se como de raça/cor branca, que é o pertencimento predominante no grupo A Aula Inacabada.

3 O texto "Patologia social do branco brasileiro" (Ramos, 1995) foi um dos trabalhos debatidos nas reuniões de estudos do projeto.

campos da História e do ensino de História, como demonstra o trabalho de Regina Rodeghero, neste livro, no capítulo 2.

Pensamos que, nesse jogo de poder, o branco usufrui de uma série de privilégios e ocupa uma posição de poder na sociedade. Em outras palavras, ser branco é um fator que configura lugar social. Sendo assim, podemos sintetizar o conceito de branquitude na citação a seguir.

> Branco não é uma cor. Branco é uma definição política que representa históricos privilégios sociais e políticos de certo grupo que tem acessos às estruturas dominantes e instituições da sociedade. Branquitude representa a realidade e história de certo grupo. Quando nós falamos sobre o que significa ser branco, então falamos sobre políticas e absolutamente não sobre biologia. Assim como negro corresponde a uma identidade política que se refere à historicidade das relações políticas e sociais, não à biologia.(Kilomba, *apud* Leão, 2020, p. 5).

Cabe aqui destacar que o conceito usado acima vai ao encontro da noção de democracia radical e leva em consideração as pautas sociais, de raça e de gênero, numa perspectiva interseccional. Seguindo as ideias de Lourenço Cardoso (2010), podemos definir nosso grupo de pesquisa como um coletivo que procura pensar a história da democracia no Brasil sob o recorte da branquitude crítica, uma vez que as pessoas brancas do grupo estão constantemente repensando seu lugar social e enquanto educadores, para abordar esse assunto em sala de aula. Porém, como explicitado por Leandro Balejos no capítulo 9, a dinâmica adotada no grupo privilegiou as pessoas brancas, sem filhos e com melhores condições de trabalho. Ainda que tenhamos lido autores e autoras que não fazem parte do cânone eurocêntrico e branco, como Guerreiro Ramos, Beatriz Nascimento (2021), Antonio Sergio Guimarães (2012), Sérgio Costa e Omar Thomaz (2004), na realidade do grupo as pessoas brancas tiveram mais oportunidades.

Ainda assim, tendo como ponto de preocupação o trabalho de um conceito de democracia não branco e não elitista, que dialogue com a realidade de meninos e meninas estudantes de escolas das redes municipais e estaduais da região metropolitana de Porto Alegre, buscamos construir conhecimento histórico acerca da história da democracia no Brasil de um jeito que fizesse sentido para os jovens.

Talvez a obra que melhor sintetiza nossa abordagem sobre a história da democracia no Brasil seja "O negro: de bom escravo a mau cidadão?", de Clóvis Moura (2021). Publicado originalmente em 1977, o livro aborda com maestria as contradições entre a situação de escravizado e cidadão vivida pelas pessoas negras, principalmente da segunda metade do século XIX até os tempos pós-1964. Moura demonstra que as pessoas negras eram avaliadas como boas ou más (cidadãs ou escravizadas) tendo como critério a aceitação de sua condição de dominada e inferior, ganhando mais pontos quanto mais reconhecia a legitimidade da dominação capitalista e branca:

> [...] em última instância: seria aquele que vivia na senzala trabalhando, aceitando a sua condição de escravo passivamente, sujeitando-se, social e ideologicamente, aos padrões impostos pelos seus senhores. Seria o negro cativo que tinha como unidade psicológica, plasmando a sua personalidade, os valores do senhor, a ótica do senhor e a ideologia global do senhor. Por isto mesmo sujeitava-se, sem resistência, à estrutura que o oprimia. [...]. Não será, porém, bom cidadão o negro que não aceita a discriminação racial, o seu confinamento nas favelas, mocambos e alagados, as restrições que são feitas à sua cor no mercado de trabalho e em muitas instituições, e procura, de uma forma ou de outra, encontrar saída para o impasse através da sua participação em movimentos projetivos? (Moura, 2021, p. 26).

Em seu livro, Moura demonstra diversas ações da população negra no Brasil em que agir como um "mau cidadão" significa a participação ativa na construção de um país anticapitalista, antirracista e contra o patriarcado. Na interpretação do Aula Inacabada, portanto, fatos como os analisados por Moura nos processos de Independência e de formação da República, incluindo as manifestações culturais e religiosas (como na interessante abordagem sobre Exu), permitem rachar os conteúdos tradicionais e compreendê-los do ponto de vista de quem lutou por mais justiça, mais participação, mais vida para todo mundo. Sendo também um intelectual marxista, Moura não estaria longe da reflexão de Rosa Luxemburgo.

A DEMOCRACIA E AS FORMALIDADES INSTITUCIONAIS

Não acreditamos que a democracia atual seja a última possibilidade de vida política e, por isso, tínhamos a intenção de trabalhar com a projeção de utopias. Seria possível criar utopias políticas em sala de aula, na relação entre professores e estudantes, ao estudar histórias da democracia? Como inventar o novo quando os/as/es estudantes sequer conhecem o funcionamento da democracia formal? Esse foi, e ainda é, nosso calcanhar de Aquiles, como constatamos em outros capítulos deste livro, principalmente 3, 4 e 7. Por isso, convidamos à mesa nossa última interlocutora, Angela Davis, que reitera e aprofunda o que viemos discutindo até aqui:

> deve haver um sistema alternativo ao capitalismo. [...] A tendência a presumir que a única versão de democracia disponível para nós é a democracia capitalista propõe um desafio. Temos que ser capazes de desenredar as nossas noções de capitalismo e de democracia, a fim de adotar modelos verdadeiramente igualitários e democráticos. O comunismo – ou o socialismo – ainda pode nos ajudar a criar novas versões da democracia? (Davis, 2019, p. 18).

Rosa Luxemburgo parece ter respondido a essa questão e, na mesma obra citada anteriormente, uniu sua voz às críticas contra o imperialismo e a supremacia branca capitalista que se impunha (e se impõe) sobre povos não europeus e sobre todas as formas de viver que não se enquadram no ideal de submissão desejado. As lutas democráticas, portanto, não são pontuais, nem separadas de outros tipos de luta, como exposto por Nilma Lino Gomes e reiterado por Davis ao ressaltar a "[...] importância de criar solidariedades globais, solidariedades multirraciais atentas às lutas contra a exploração econômica, o racismo, o patriarcado e a homofobia" (Davis, 2019, p. 19). No esforço de criar contranarrativas (Xakriabá, 2020) sobre a democracia nos Estados Unidos, Angela Davis toma como exemplo a forma pela qual a divulgação das torturas na prisão de Abu Ghraib tentou mascará-las como "irregularidades excêntricas" (Davis, 2019, p. 38) e não, como informam seus estudos sobre os sistemas prisionais, enquanto mecanismos de manutenção da supremacia branca, capitalista e patriarcal naquele país. Afinal: "que tipo de democracia deseja tratar os seres humanos como lixo?" (Davis, 2019, p. 38). A própria Davis responde, amparada pelo pensamento de W.E.B. Dubois: é a democracia que pretende perpetuar a opressão sobre os negros e, por extensão, à maioria da população que é a criadora de vida para todos. É nesse sentido que Dubois pregava por um tipo de democracia que demanda de todas as instituições a perspectiva da abolição, isto é, a democracia da abolição.

Para isso, porém, é preciso imaginar outras formas de viver o mundo. Ou seja, é preciso sonhar, brincar de utopias, romper o que "já foi" para projetar o "ainda não", sem deixar de explorar as brechas atuais que permitem aliviar o sofrimento humano. Assim, em paralelo à construção de contranarrativas, é preciso conhecer as leis e as estruturas jurídicas e políticas, usando-as a favor do nosso ideal que, pensando dialeticamente, não se confunde com uma finalidade, mas como movimento:

> [...] fazemos uso da lei como veículo de mudanças progressistas, enquanto simultaneamente enfatizamos o reconhecimento dos limites da lei – os limites do direito nacional, assim como do direito internacional [...]. Isso requer a estratégia dupla de abordar a lei e reconhecer suas limitações, a fim de abordar o que a lei não consegue apreender (Davis, 2019, p. 71-72).

Numa experiência de educação freireana, trata-se de construir experimentações com os/as/es estudantes, radicalizando a leitura da palavra (e da história) como leitura de mundo, e tensionando os encontros com a diversidade de saberes e poderes na sala de aula. Como bem explicita Paulo Freire em diversos de seus escritos (2021), ensinar e aprender impõe responsabilizar-se pelo conhecimento, agir de forma radicalmente democrática e respeitosa de si e de cada pessoa do grupo, dispor as necessárias mediações pedagógicas e manter-se aberta/o/e ao processo e não ao conteúdo.

Uma aula de história aberta ao futuro e à utopia parece, portanto, compor-se tanto de vontade quanto de erudição e técnica. Como veremos no capítulo 7, chegamos neste ponto ainda com mais perguntas do que respostas. Mesmo assim, não deixamos de tentar. Como ensina Freire, ao produzir nossas aulas sabíamos aonde queríamos chegar, mas eram tantos caminhos e temas que talvez tenhamos perdido alguns elementos no processo. Tentamos, revisamos, discutimos, recriamos. No final, foi Angela Davis quem nos consolou:

> eu acho que a melhor maneira de entender o que deve funcionar é simplesmente fazê-lo, a despeito dos erros potenciais que se pode cometer [...]. Na verdade, acho que os erros ajudam a produzir novos modos de organização – os modos que unem as pessoas e provocam um avanço na luta pela paz e pela justiça social. (Davis, 2019, p. 101).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BROWN, Wendy. *Undoing the Demos*: Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 8, n. 1, p. 607–630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2024.

CARONI, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. *Psicologia social do racismo*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

COSTA, Sérgio; THOMAZ, Omar Ribeiro. Do discurso nacionalista único às novas etnicidades: política, anti-racismo e reafricanização. *Iberoamericana*, v. 4, n. 14, p. 143–158, 2004. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/41675471. Acesso em: 16 mar. 2022.

CUNHA, Nara Rúbia de C.; BECHLER, Rosiane R.; FRANÇA, Cyntia S. Publicização e sentido das narrativas históricas na (in)formação de sensibilidades sobre as tragédias-crimes de Minas Gerais. *Revista TransVersos*, n. 18, p. 171–197, 2020.

DAVIS, Angela. *A democracia da abolição*: para além do império, das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.* Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. *Lua Nova,* v. 85, p. 13-40, 2012. Disponível em: https://is.gd/35Hmok. Acesso em: 16 mar. 2022.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*: Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LEÃO, Cleber Teixeira. Branquitude, ensino de história e educação das relações étnico-raciais: um estudo com turmas do ensino fundamental do Rio Grande do Sul. *In*: SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline Silveira (org.). *Ensino de História*: diferenças e desigualdades. São Leopoldo: Oikos, 2021. v. 1 p. 73-88.

LEÃO, Cleber Teixeira. *Entre o visível e o invisível*: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de Ensino de História. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2020. 109 f. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213391/001117229.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 jun. 2024.

LUXEMBURGO, Rosa. *A revolução russa*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2017. Disponível em: https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Rosa_Luxemburgo_-_Revolucao_Russa_-_para_baixar.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763. Acesso em: 16 mar. 2022.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate feminista*, v. 7, p. 3-22, 1993. Disponível em: https://debatefeminista.cieg.unam.mx/index.php/debate_feminista/article/view/1636/1465. Acesso em: 20 maio 2024.

MOURA, Clóvis. *O negro, de bom escravo a mau cidadão?* São Paulo: Dandara, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história escrita por mãos negras*. São Paulo: Zahar, 2021.

NUNES, Fernando de Lima; MONTEMEZZO, Laura Ferrari. Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de história – rumos do projeto de pesquisa. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 12, 2021, Belém. *Anais eletrônicos*, 2022.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: https://is.gd/ZZHRXx. Acesso em: 16 mar. 2022.