

Elaine Lourenço
Antonio S. Almeida Neto
João do Prado F. Carvalho
Organizadores

E n s i n o de
H i s t ó r i a e
cur r í c u l o
e m **tempos**
t o r p e s :
l e i t u r a s e
r e f l e x õ e s

COLEÇÃO PESQUISA & DOCÊNCIA – GTS ANPUH-SP

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS TORPES:
LEITURAS E REFLEXÕES

Antonio Simplício de Almeida Neto
Elaine Lourenço
João do Prado Ferraz de Carvalho
Organizadores

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS TORPES:
LEITURAS E REFLEXÕES

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Antonio Simplício de Almeida Neto

Copyright © by autor, 2020.

E598 – ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (Orgs.). Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-50-5

 10.29388/978-65-86678-50-5-0

Vários Autores

1. Ensino de História 2. Leitura 3. Educação I. Antônio Simplício de Almeida Neto, Elaine Lourenço e João do Prado Ferraz de Carvalho II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFMT – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lec University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagliaio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba y Cuba

SUMÁRIO

Prefácio <i>Josianne Francia Cerasoli</i>	11
Introdução <i>Antonio S. Almeida Neto</i>	21
I - De intelectuais ao precariado: para onde vão os professores e o ensino de história? <i>Antonio Simplicio de Almeida Neto - Paulo Eduardo Dias de Mello</i>	25
II - Existe pioneirismo nos currículos paulistas? <i>Elaine Lourenço</i>	41
III - Conhecimento histórico na escola da infância: digressões sobre o ensino e o direito à aprendizagem histórica no tempo de viver e ser criança <i>João do Prado Ferraz de Carvalho</i>	65
IV - História e cultura indígena. A perspectiva decolonial na legislação 11.645/08 e no ensino de história: alguns dos desafios no enfrentamento da colonialidade <i>Jorge Luiz</i>	85
V - Nas “trilhas” da pandemia – caminhos e descaminhos do ensino de história da África e história da cultura afro-brasileira na rede pública municipal de São Paulo <i>Fábia Barbosa Ribeiro - Juliano Custódio Sobrinho</i>	105
VI - O ensino de história indígena em propostas curriculares de estados brasileiros (2008-2016) <i>Fernanda Pereira da Costa</i>	129
VII - A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica <i>Veruschka de Sales Azevedo</i>	145
VIII - História da África e do negro no Brasil: reflexões sobre o material “Trilhas de Aprendizagens” <i>Allan Alves de Santana - Grazielly Alves Pereira - Irana de Oliveira Mariano - Patrícia Cerqueira dos Santos</i>	171
Sobre os autores	191

PREFÁCIO*

Podem os professores pensar?

A questão é retórica, não é demais avisar. Propositamente, quer parafrasear Hamid Dabashi, professor de estudos iranianos e literatura comparada, em seu provocativo *Can non-Europeans Think?*. Editado em 2014, compartilha uma indagação comum, visível em publicações anteriores de outros pensadores cujas trajetórias convergem em ao menos dois pontos: são profissionais de origem não-europeia e propõem leituras dessa condição histórica a contrapelo, criticamente. O livro de Dabashi dialoga diretamente com outro, publicado em 1998 por Kishore Mahbubani, filósofo de Singapura: *Can Asians Think?*, com quatro edições e ao menos três reimpressões desde então. Ambas questões estão próximas à reflexão que este livro coloca em pauta: buscam abrir espaço a uma reflexão que recusa a naturalização e a acomodação, por engajar-se em perspectivas transformadoras.

Ao perguntarem sobre a possibilidade dos não-europeus ou dos asiáticos pensarem, os dois autores participam de um amplo debate crítico. As duas questões encontram farto referencial claramente situado entre os chamados estudos subalternos e entre os estudos pós-coloniais, ambos iniciados nos anos 1970, sobretudo por iniciativa de pesquisadores de origem indiana. Relacionam-se também aos trabalhos que discutem identidades essencializadas, como aqueles sobre o “orientalismo”, do professor de literatura e intelectual público de origem palestina, Edward Said, ou os estudos sobre a “diferença da cultura”, do pesquisador nascido na Índia, Homi K. Bhabha. Ao mesmo tempo, essas duas questões críticas se ligam a repercussões e desdobramentos desse debate, nem sempre a eles filiados de modo direto, disseminados e reelaborados em numerosos estudos e projetos vigentes, como as pesquisas apoiadas na noção dinâmica de “Atlântico negro”, do historiador de origem britânica, Paul Gilroy, a reflexão propositiva sobre o “futuro pós-racial”, do filósofo oriundo da Nigéria, Emmanuel Chukwudi Eze, a incontornável “crítica da razão negra”, do historiador e cientista político nascido em Camarões, Achille Mbembe, bem como as incisivas proposições para “desprovincializar a Europa”, do historiador de origem indiana, Dipesh Chakrabarty, as reflexões e performances desconcertantes das “memórias da plantação”, da escritora, psicóloga e artista interdisciplinar de ori-

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.11-20

gem portuguesa, Grada Kilomba, e as “desobediências epistêmicas” do Grupo Modernidade/Colonialidade, organizado nos anos 1990 para aprofundar os estudos subalternos em perspectiva latino-americana.

A lista poderia ser ampliada, sem dúvida. Ao aproximar essas leituras a contrapelo de projetos de perfil público, que objetivam ultrapassar a dimensão crítica e articular alternativas sistêmicas, seria possível avançar por numerosas proposições, como a desglobalização, o decrescimento, o ecofeminismo, a ética do *Buen Vivir*, direitos da Mãe Terra, entre outros. Seria possível encontrar pontos de contato com as críticas de alguns das perspectivas teóricas insurgentes, como a proposta de Chakrabarty para se pensar o futuro de nossa civilização diante do aquecimento global e da necessária justiça climática, que submeteria a dimensão humana e cultural ao planetário – humano planetário, discutido em *The Crises of Civilization: Exploring Global and Planetary Histories*, de 2018. Outra perspectiva insurgente e crítica que se aproximaria dessas alternativas sistêmicas, de modo similar, estaria na ideia de Mbembe de expandir o nosso sentido do futuro tornado possível pela descolonização, ao analisar os paradoxos do momento pós-colonial que aponta para novos modelos libertadores de comunidade, humanidade e “planetaridade”. Trata-se de uma reflexão histórica bastante recente, dada a conhecer apenas pelos materiais de divulgação da editora por enquanto. *Out of the Dark Night*, um conjunto de ensaios sobre a descolonização, será publicado pela Columbia University Press em janeiro de 2021, e com esse dado espero apenas poder assinalar a atualidade e continuidade dessa pauta crítica, impulsionada nos anos 1970.

Mas o que poderia expressar a simples listagem desse conjunto desigual e diverso de nomes, conceitos e interpretações sintetizadas, colhidos a partir de duas questões, selecionadas entre perspectivas críticas difundidas nas últimas décadas, atravessando mais de 50 anos? Que significados podem ser discutidos quando colocadas diante das leituras e reflexões sobre ensino e currículo tecidas por profissionais dedicados ao ensino de história no Brasil em 2020? O que expressam a respeito desses “tempos torpes”?

De início, trata-se de uma reação imediata à leitura dos textos da coletânea. Nela, são mobilizadas de distintas maneiras perspectivas críticas relativas a pensamentos, valores e referenciais hegemônicos. Essas críticas me conduziram diretamente a leituras que indagam a história e a narrativa histórica, e por elas cheguei a Dabashi e companhia. É precisamente o que busco sublinhar ao aproximar referências a tantos estudos e conceitos distintos. Quero destacar o que entendo como convergências ou pontos em comum nesse vasto repertório teórico-propositivo: cada um deles está pautado em criterioso reexame da história

e das epistemologias dominantes, cada qual partindo de um diagnóstico de inadequação, um incômodo, uma indignação. Em comum nesse vasto repertório, há uma insubmissão, sistemática, aprofundada. E esse impulso de insurgência percorre toda a coletânea. Se há um fio condutor delineado ao longo das leituras aqui reunidas ele está reiteradamente exposto na recusa ao silenciamento, à invisibilidade, à irrelevância. É uma recusa debatida em distintas declinações, mas persistente. Está exposta na denúncia a formas, espaços e dispositivos de poder, coação, controle, seja de pautas e atividades de ensino, seja de currículos e prescrições formativas. Está também na defesa de territórios periféricos, na desconstrução de silêncios, no zelo pela diferença, na atenção ao divergente e à diversidade de sujeitos, de culturas e de referências. A insurgência é, como nos estudos subalternos e críticas similares, uma constante.

Certamente esse fio condutor me levou a puxar esse outro fio, a partir da questão de Dabashi. Mas há outras questões. Parece-me importante ter ciência de que todo esse repertório de insurgências existe e está em movimento, assim como me parece fundamental aproximar-se dele, tomar parte nesse repertório. Se é verdade, como esses debates (re)afirmam, que a colonização do saber resulta de um longo processo de (re)produção da colonialidade; se é fato que a questão do conhecimento é central para as perspectivas críticas subalternas; se é real a necessidade de consideração da geopolítica e “corpo-política” do conhecimento; então, torna-se incontornável a essa insurgência assumir seu lugar político e seu protagonismo diante de contextos históricos vivenciados e percebidos por quem fala a partir dele, ou seja, por quem participa desses “tempos torpes”. Caberia, assim, uma segunda questão.

Podem os professores falar?

A questão é novamente retórica, continua prudente avisar. Propositamente, também quer parafrasear um estudo crítico, dessa vez a professora de literatura comparada e intelectual de origem indiana dedicada à crítica pós-colonial e feminista, Gayatri Chakravorty Spivak, em seu instigante ensaio *Can the Subaltern Speak?*. Publicado originalmente em 1985, republicado em 1988 e reelaborado para o livro *Crítica da razão pós-colonial*, de 1999, permanece uma leitura de significativa repercussão no debate desde então. Traduzido e publicado no Brasil em 2010, ao fazer uma crítica a intelectuais ocidentais, a reflexão de Spivak propõe não apenas refletir sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial, mas também uma autocrítica ao grupo dos estudos subalternos. Ao

perguntar se os subalternos podem falar, não duvida da capacidade de exprimir, ainda que muitas vezes por uma linguagem emprestada ou imposta a partir da condição colonial, mas discute a possibilidade mesma da comunicação, de falar e ser ouvido. Para ela, subalterno não pode ser entendido como todo sujeito marginalizado, mas deveria remeter ao sentido original analisado em Antonio Gramsci: aquele cuja voz não pode ser ouvida. Spivak também entende que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem estar, por isso mesmo, imbricado no discurso hegemônico, no agenciamento desse discurso.

O que poderia, então, o intelectual diante do que está à margem, sem voz? Para Spivak, a tarefa importante é a de criar espaços para que o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido, pois não se pode falar por ele, mas sim trabalhar contra a subalternidade que o impede de ser ouvido e considerado. Trata-se de um compromisso com amplas repercussões para escrita da história e, em especial, da história tida como alternativa. Spivak se mostra preocupada com as apropriações da história alternativa – com matizes de gênero, de raça, de etnicidade, de classe – e se pergunta, por fim, quem se preocupa em falar *em nome do outro*, quem define *o outro*. Em outro texto, publicado no Brasil em 1994, “Quem reivindica alteridade?”, a autora é mais uma vez contundente diante dessas indagações. Embora não seja historiadora, as perguntas de Spivak permitem questionar práticas historiadoras de modo incisivo, à medida que consideram as implicações políticas deste ato de narrar. Seria possível afirmar que recusa algum improvável papel justiceiro ou compensador para a narrativa histórica, uma vez que a história não pode substituir a voz do outro, bem como não cabe a ela reivindicar que se volte atrás ou se apague vestígios do passado com base em alguma nostalgia, como, por exemplo, na busca de alguma etnicidade perdida.

Sem ser mencionada nos engajamentos críticos da coletânea, a responsabilidade em relação aos subalternos e às práticas historiadoras reivindicadas por Spivak me parece amplamente acolhida entre as leituras e reflexões em pauta. A atenção com a alteridade e a implicação política se faz presente de várias maneiras, não apenas do ato de narrar, mas também das escolhas envolvidas no ato de ensinar história. Talvez essa atenção esteja em alguns momentos em um limiar, como se deslizesse em algumas reflexões para uma função vicária, supondo ser uma fala outorgada por outrem, em condição subalterna ou invisível na história. Nesse limiar, as duas perspicazes questões de Spivak – sobre a possibilidade de fala e sobre a reivindicação da alteridade – podem trazer indagações preciosas, considerando as continuidades e implicações dos debates a partir da coletânea.

Porém, permanece um incômodo ainda não dito nessa aproximação que faço, retoricamente, ao parafrasear a pergunta da autora: podem os professores falar? Estaria implícita na paráfrase a interpretação de que os professores estariam no lugar de subalternos, de quem se retira a possibilidade de fala? A coletânea nos ajuda a responder. Sim, estaria. Sobretudo ao considerarmos os agenciamentos e as ingerências cada vez mais vigorosos nas decisões sobre a organização e abrangência curricular, em todas as dimensões do ensino formal. Têm sido progressivamente insidiosas as iniciativas que limitam ou substituem a voz de professores na definição dos repertórios de temas e abordagens do ensino, a ponto de afetar dramaticamente também a formação profissional. Por esse ângulo, a paráfrase torna-se quase opressiva, interditando a fala de professores justamente naquele aspecto definidor do papel social desse profissional: na responsabilidade sobre o que é ensinado. No caso do ensino de história, esse papel vai além, e a responsabilidade abarca também a reivindicação de que lugar que-remos assumir na própria história, na narrativa e na ação. Diante disso, se não podem os professores falar, é tarefa incontornável e urgente interferir nessa subalternidade e abrir espaço para que possam falar e ser ouvidos. É uma responsabilidade integralmente assumida pela coletânea.

Podem os professores se insurgir?

“Sim, podemos”. A paráfrase dessa vez ultrapassa a pergunta e se liga assertivamente à resposta de Walter Dignolo a Dabashi. Ao prefaciar *Can non-Europeans Think?*, o professor e pesquisador em semiótica, nascido na Argentina, Walter Dignolo não apenas reafirma a possibilidade do pensamento, da fala e da ação, mas também reivindica a insurgência, a partir da crítica às epistemologias racistas que sustentam nossas narrativas. Um dos pesquisadores mais veementes do Grupo Modernidade/Colonialidade, Dignolo sinaliza filiações “paradis disciplinares” ou mesmo “indisciplinares”, como o filósofo de origem espanhola Ortega y Gasset ou o já mencionado Emmanuel C. Eze, para colocar em pauta o que denomina “desobediência epistêmica”. Retoma do filósofo nascido na Nigéria a contundente crítica à filosofia de Kant, contaminada por preconceitos raciais inconfessos, para criticar o papel da filosofia – e dessa filosofia fundadora monumental – como ferramenta para desqualificar, para classificar. A classificação racial moderna/colonial é assim entendida como uma ficção epistêmica que sustentaria, por exemplo, a pergunta sobre a possibilidade de pensar de asiáticos e não europeus, e também de latino-americanos.

A insurgência em relação a classificações e hierarquias historicamente construídas a partir de relações explícitas e implícitas entre conhecimento e poder é ponto nevrálgico dessa crítica propositiva. Trata-se, como explicita Grada Kilomba por outros caminhos, de demonstrar como tem funcionado o racismo epistêmico e ultrapassá-lo. Em *Desobediência epistêmica*, de 2010, Mignolo detalha essas imbricações entre conhecimento e poder, acompanhando diversos autores na pauta sobre a importância da “descolonização” do pensamento, do imaginário, com Gruzinski, e também proposto a abordagem decolonial do saber e do ser. Como na resposta a Dabashi, eleva a possibilidade do pensar ao mesmo tempo que sublinha a importância de se definir sobre o que e como pensar. Reivindica, em uma palavra, a emancipação. Tanto o prefácio a Dabashi quando o *Desobediência* são leituras que poderiam se coadunar às reflexões e leituras desta coletânea, não apenas quando os textos reivindicam a possibilidade de uma descolonização e de uma abordagem decolonial do currículo de história, mas sobretudo pelo perfil insurgente reiterado a cada texto. Certamente não caberia neste prefácio explorar as filiações e as implicações dessas abordagens – a cientista política nascida no Brasil, Luciana Ballestrin, publicou um artigo esclarecedor sobre o que denominou “giro colonial”, bastante pertinente para se mapear esse debate. Mas me parece ainda importante trazer alguns apontamentos sobre implicações para a narrativa e o ensino de história.

Podem os professores pensar? Podem os professores falar? Podem os professores se insurgir?

Mesmo diante de tempos torpes, de situações drásticas, é possível sermos assertivos diante dessas perguntas. Como sugere mais de um autor neste livro, esses momentos também alimentam resistências e utopias. Eu acrescentaria: tempos como este devem alimentar nossos compromissos e engajamentos. Sim, podemos e devemos. Considerar o debate sobre silenciamentos, sobre epistemologias, sobre exclusões, sobre a subalternidade, sobre teorias críticas, sobre diásporas – de corpos, de pensamentos, de crítica – torna-se ferramenta cotidiana desse compromisso.

O que esse engajamento nos sugere, de imediato, é a necessidade constantemente renovada de evitar a sedução dos pontos de chegada, da estabilidade de pensamento, por ser a crítica uma atitude que se revigora e a história um movimento que não cessa, com elas continuam também em mudança nossos modos de pensar e sentir. Dabashi sugere uma ideia similar em seu livro, expli-

citando um “regime de conhecimento” implicado com a continuidade. Outro exemplo é exposto por Said. Ao reavaliar uma das referências fundantes dos estudos pós-coloniais, *O orientalismo*, de 1978, o próprio autor recoloca em discussões suas formas de considerar a representação de outras culturas, sociedades e histórias, a relação entre poder e conhecimento e o papel do intelectual. Ao discutir as questões metodológicas ligadas às relações entre diferentes tipos de textos, entre texto e contexto, entre texto e história em seu “O orientalismo reconsiderado”, publicado originalmente em 2000, Said toma Shakespeare como exemplo para argumentar que até um objeto aparentemente inerte como uma obra literária deve parte de sua identidade às interações com os momentos históricos. Cada época o reinterpreta, não porque ele mude, mas por não existir um objeto fixo tal como um Shakespeare independente de seus editores, dos atores que interpretaram seus papéis, dos tradutores, de numerosos leitores e expectadores em contato com a obra desde o final do século XVI.

O exemplo de Said parece querer apontar justamente para algo que pudesse sugerir um valor incontestável: uma obra literária tão plural quanto monumental. Ainda assim, não seria possível reivindicar um conhecimento estabelecido, estável, imutável sobre ela. Mas isso não pode nos induzir, por outro lado, a um relativismo inconsequente. A narrativa e o ensino de história lidam com variáveis substantivas, fundamentais e incontornáveis. Uma delas é, contraditoriamente, a instabilidade. Quando falamos de momentos de crise e de espaços associados a disputas históricas reiteradas, essa característica nos impõe ainda maior aperfeiçoamento do olhar.

É difícil tentar entender uma região do mundo cujas características principais parecem estar em fluxo perpétuo e que ninguém que tenta compreender pode, num ato de pura vontade ou compreensão soberana, ficar em algum ponto fora desse fluxo. (Said, *O orientalismo reconsiderado*. In: *Reflexões sobre o exílio*, p 115)

Talvez seja essa a ideia mais provocativa – quem sabe promissora – a se considerar a partir das reflexões e leituras deste livro, quando associada à desobediência epistêmica. O historiador de origem indiana, Ranajit Guha, ao discutir em 2002 os limites de uma história mundial, reforça ainda uma vez mais a inadequação de alguma historiografia legitimada nessa escala, considerando, como exemplo, a limitação e o comprometimento com o olhar colonialista que poderia carregar como parâmetro, seja qual fosse o ponto de vista. Guha não só avalia esses limites dessa história, mas apela a historiadores para um envolvi-

mento criativo com o passado, por uma história da presença humana como modo de estar no mundo cotidiano. É, em suma, um apelo à historicidade, distanciando a narrativa das abstrações supostamente universais, globais. Trata-se de uma perspectiva, a meu ver, em potencial diálogo com muitas das abordagens colocadas em pauta nesta coletânea, na medida em que se afasta de planos ilusórios de se estabelecer algo como uma nova estabilidade, um novo universal revisado ou um novo parâmetro histórico que exprimisse de algum modo, alguma forma inconfessa de revanche. Ao aprofundar, como em Chakabarty, a importância de se considerar a um só tempo a heterogeneidade do global e limitação do pensamento eurocêntrico, reitera-se também o zelo necessário em relação aos artifícios para encobrir desníveis e ficções epistêmicas, sempre atreladas às disputas de poder – inclusive de poder sobre os currículos.

Em síntese, diante de tempos torpes, embaraçados, infames e aparentemente inibidores de projetos em favor da autonomia e da emancipação, as leituras e reflexões que aqui se apresentam miram precisamente a superação desse embaraço a partir da crítica. Reconhecer o que há entre os limites e os potenciais da história nesse caso é fundamental, bem como não perder de nossos horizontes o que nos cabe criar, a que somos convocados a nos responsabilizar. Não encontrei outro modo de concluir este prefácio que não fosse com a própria história, trazendo as pesquisas da historiadora dedicada à história das mulheres, nascida na França, Michelle Perrot. Talvez seja a primeira lembrança de leituras atentas aos “excluídos da história”, na época de minha formação como historiadora e professora. Ainda me recordo da forte impressão provocada pela ausência de um olhar complacente e pelas ambiguidades que as análises de Perrot preservavam, conferindo potencial ainda maior ao olhar para a subalternidade

No outono de 1848, em Grenoble, um condenado à morte deve ser guillotinado, primeira execução capital desde a revolução de fevereiro. A execução é adiada por vários dias porque os amoladores da cidade recusam-se a afiar o cutelo. (Perrot. Os excluídos da história..., p. 562.)

Josianne Francia Cerasoli

Campinas, dezembro de 2020

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.11, p. 89-117, 2013.
- CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference**. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 2008.
- _____. **The Crises of Civilization: Exploring Global and Planetary Histories**. New Delhi: Oxford University Press, 2018.
- DABASHI, Hamid. **Can non-Europeans Think?** London: Zed Books, 2015 [recurso digital]
- EZE, Emmanuel Chukwudi. **Achieving Our Humanity: The Idea of the Post-racial Future**. New York: Routledge, 2001.
- GUHA, Ranajit. **History at the limit of world-history**. New York: Columbia University Press, 2002.
- MAHBUBANI, Kishore. **Can Asians Think?** 4. ed. Singapore: Marshall Cavendish Editions, 2010 [1. ed. 1998].
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la colonialidad**. Colección Razón Política. Argentina: Ed. del Signo, 2010.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Seleção de textos e introdução Maria Stella Martins Bresciani; tradução Denise Bottmann. 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. [recurso eletrônico]
- SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. [recurso digital]
- SOLÓN, Pablo (org.). **Alternativas sistêmicas**. Bem viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização. Coletivo 660. Trad. João Peres. São Paulo: Elefante, 2019.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Quem Reivindica Alteridade? In: HOLANDA, H. B. **Tendências e Impasses**. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.

INTRODUÇÃO*

*Um poema leva anos [...]
Uma eternidade, eu e você,
Caminhando junto
(Paulo Leminski)*

Este livro não é obra apenas de seus organizadores(as) e dos autores(as) que assinam os artigos que o compõe. Este livro vem de longe e traz vozes e ecos do antes... Foi gestado em reuniões e atividades do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação (GTHE) da Associação Nacional de História, seção São Paulo (ANPUH-SP). Nesse longo tempo, caminhando junto, organizamos oficinas de ensino de história, seminários, leituras, jornadas, palestras, encontros e, principalmente, participamos ativamente do debate político-educacional brasileiro e suas implicações para o currículo e o ensino de história. Senão, vejamos:

- A questão indígena na sala de aula;
- De quebra-galho a semente: a atuação do professor de história na educação étnico-racial;
- A reforma curricular no estado de São Paulo no cotidiano da escola;
- Ensinar história hoje;
- Reforma curricular do estado de São Paulo; Temas dos PCNs;
- Eixos temáticos no ensino de história;
- Práticas e saberes no ensino de história: construindo espaços de interlocução;
- Ensino de história, identidade e diferença;
- 50 anos de ditadura civil-militar no Brasil: ensino de história e educação;
- Ensino, história e direitos humanos;
- Ensino de história e as narrativas de golpe;
- Golpes na história e na escola;
- Ensino de história e cultura Indígena: identidade, diferença e interculturalidade;

*DOI - 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.21-24

- Ensino e pesquisa da história da África e do Brasil;
- Patrimônio, história e memória: um olhar sobre o passado a partir de seus remanescentes materiais e imateriais;
- O uso do cinema no estudo do regime militar brasileiro;
- Ensino de história e história ambiental em sala de aula;
- Cultura de história e a (des)informação em sala de aula;
- #HistóriaÉImportante! #SóQueNão;
- Juventude e territorialidade no ensino de história;
- Desarquivando a ditadura civil-militar na escola: práticas de memória e de ensino de história em arquivos online;
- SP Sem Passado: ensino de história e currículo;
- Ciências humanas e a política curricular nacional em debate;
- Base Nacional Comum Curricular em debate;
- Escola Democrática versus Escola Sem Partido;
- Ensino de história à beira da falésia: reformas curriculares na educação básica e superior;
- Estado, violência e ensino de história: guerras de narrativa;
- Escola, juventude e periferia;
- Educação e história em tempos torpes;
- Afinal, o que é sensível e o que não é sensível no ensino de História? Uma tentativa de resposta;
- Passado e futuro em disputa no Brasil atual: o papel do professor de História;
- Os desafios da implementação da lei 10.639/03 e da educação para as relações étnico-raciais;
- Notícias da escola real – ser professor, ser professora, de História, em tempos de pandemia e
- Ensino de História em tempos de pandemia – um retrato da educação virtual em São Paulo e Ensino de história: enfrentamentos e afrontamentos.

Eis alguns dos temas da fecunda laboração do GTEH-SP nas últimas décadas, notadamente oficinas e debates, em sintonia com as transformações e questões mais candentes de nosso tempo. E por esses caminhos fomos nos constituindo como historiadores(as) e professores(as), aguçando nossos olhares para a realidade social e escolar brasileira e paulista, ampliando as possibilidades

criativas das atividades em sala de aula, travando contato com novas referências teóricas, estabelecendo trocas, ensejando pesquisas, conhecendo novos temas e perspectivas, debatendo e dialogando.

É, por certo, uma obra coletiva que vem sendo trabalhada há tempos, desde a criação do GTEH-SP na década de 1990. E por aqui passaram Helenice Ciampi, Circe Bittencourt, Conceição Cabrini, Alexandre Pianelli Godoy, Patrícia Cerqueira dos Santos, Antonio Simplicio de Almeida Neto, Ilíada Pires da Silva, Elizabeth Salgado, Thiago Boim, Maria Lima, Elaine Lourenço, Pedro Fernandes da Costa, Ana Enedi Prince da Silva, Helen Flavia de Lima, Jose Amilton de Souza, Mauricio Lobo, João do Prado Ferraz de Carvalho, Juliana Filgueiras, Elvis Roberto Lima da Silva, Fabíola Matte Bergamin, Paulo de Mello, Ronaldo Cardoso Alves, Adriana Carvalho Koyama, Fernanda Costa, Rodrigo Lopes, Kadine Teixeira, William Botelho, Antonia Terra, Cleber S. Vieira, Cesar Furquim, Fernando Kawahara, Fábila Barbosa Ribeiro, Juliano Custódio Sobrinho, Diego Becker, Marco Antonio Oliveira, Rubens Baldini Neto, Allan Alves de Santana, Grazielly Alves Pereira, Irana de Oliveira Mariano, Aline de Alcântara Valentini, Jorge Lúzio, Veruschka de Sales Azevedo, Arrovani Luiz Fonseca, Claudio Silva, Danilo Eiji, Ueldison Alves, Ivan Canoletto, Mara Cristina G. Silva, Antonio Alves Bezerra. Parafraseando Caetano Veloso, uns mais presentes, uns menos, uns permanentes, uns intermitentes, uns de passagem, uns pares, uns ímpares, uns longos, uns breves, uns daqui, uns de lá, uns jovens, uns nem tanto, uns vão, uns vêm, uns loquazes, uns quietos, uns sim, uns não. Todos fundamentais.

Esse livro se constitui como uma breve pausa na trajetória, para olhar para trás, avaliar o campo – como reza o mantra historiográfico, observar as mudanças e as permanências, os avanços e os recuos, diga-se de passagem, gigantescos para a educação e para o ensino de história nos últimos anos – e seguir adiante. Nos colocamos, portanto, em perspectiva temporal, “pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (...) Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa”, escreveu Walter Benjamin nas mui conhecidas *Teses sobre o conceito da história* (Obras Escolhidas (volume 1). São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 223).

No pós-ditadura civil-militar (1964-1985), entrando pelos anos 1990, vislumbrava-se um cenário promissor para o ensino de história com crescente número de publicações de livros e artigos, organização de encontros acadêmicos, ampliação de pesquisas na área. Ecoando demandas escolares e de movimentos sociais, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatório o en-

sino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. Nesse mesmo período, anos 2000, ocorreu significativa ampliação do número vagas em universidades públicas e privadas, assim como políticas de reparação e ações afirmativas, tais como sistemas de cotas. Mais recentemente, em 2014, foi criado no Programa de História, mestrado profissional *stricto sensu* em ensino de história, hoje com 39 núcleos em todas as regiões do Brasil.

Nesse período mais recente, paradoxalmente, ganham força as ações educacionais amparadas nos discursos da racionalidade técnica, de modo que habilidades e competências, treinamento, avaliação externa, sistemas apostilados, currículo unificado e formação para o mercado, que ocupam paulatinamente o lugar das propostas de formação do aluno crítico, sujeito histórico, entendido como cidadão capaz de intervir na realidade e pensá-la historicamente. Somadas às novas discussões sobre questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e do feminismo, aqueles debates tão caros aos anos 1980 e 1990 passam a ser considerados ultrapassados, “de esquerda” ou “radicais”, devendo ceder lugar ao “novo” e ao “moderno” protagonizado pelos chamados “reformadores empresariais” e suas fundações, materializando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos nos estados. Ao fim e ao cabo, numa suprema ironia do destino, o ensino de história perde espaço no currículo da educação básica, principalmente no Ensino Médio, de onde foi excluído como disciplina escolar. A próxima fronteira da sanha reformista, senão a última, é o ensino superior com os cursos de formação de professores, que deverão ser reduzidos a cursos de treinamento de professores para aplicação a BNCC.

Há um encontro marcado entre as gerações precedentes de historiadores e de professores, a nossa e as que estão em formação. Ele já está ocorrendo e o GTEH-SP não faltará a esse encontro, não tem faltado. Esse livro e suas temáticas revelam esse compromisso: a transformação dos professores-intelectuais em precariado e seus desdobramentos no ensino de história; o currículo paulista e o paulistano; o conhecimento histórico na escola da infância; o ensino de história da África, afro-brasileiro e indígena; a perspectiva decolonial. O convite à sua leitura, ao debate e ao encontro (ainda que em modo virtual), em meio a onda de intolerância, violência e pandemia que assola o Brasil cotidianamente, é também um chamado para essa caminhada *poiética* e política que vem de antes e vai além.

Antonio S. Almeida Neto
São Paulo/dezembro/2020

I

DE INTELLECTUAIS AO PRECARIADO: PARA ONDE VÃO OS PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA?*

Antonio Simplicio de Almeida Neto

Paulo Eduardo Dias de Mello

Sabe-se que os enfrentamentos no campo do ensino de História¹ são inúmeros e cotidianos, e têm crescido de modo proporcional ao aumento das desigualdades e ao desrespeito às diferenças de gênero, étnico-raciais, de sexualidade, religiosas, regionais. Alguns desses enfrentamentos parecem retornar de obscuros porões, às vezes com novas roupagens, outras à marretadas, o que nos obriga, professores de História, a reviver debates que se constituem como verdadeira afronta, que já foram feitos nos anos 1980 e, talvez iludidos com o avanço das agendas da inclusão e da democratização, supúnhamos superados. Nesse quadro, entre o passado idílico e o presente infausto, poderíamos supor que o ensino de história ocuparia posição central. No entanto, e paradoxalmente, parece que vem se esvanecendo, se dissipando, tornando-se descartável, desnecessário. E enquanto se desvanece, outra moldura se impõe repondo carcomidos discursos, teses falaciosas, distorções deliberadas, negações obtusas e censuras.

No conhecido texto “Entre a memória e a história: a problemática dos lugares”, escrito na década de 1980, o historiador francês Pierre Nora provocou: *“Fala-se tanto de memória, porque ela não existe mais”*. Parafraseando Nora, no atual cenário brasileiro, somos levados a também provocar: Fala-se tanto em ensino de história, porque ele não existe mais. Não existe mais ou estaria com os dias contados.

Vejamos algumas peças do mosaico que compõe essa cena.

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.25-40

¹ Utilizaremos “História” para referir à disciplina escolar e “história” para a área.

Celebrando a história e o ensino de História

No dia 18/agosto/2020 foi publicada no Diário Oficial da União a lei 14.038 que regulamenta a profissão de historiador, segundo a qual é considerado “historiador”, entre outros, quem tem diploma de curso superior, mestrado ou doutorado em história. Entre as atribuições profissionais dos historiadores, o texto prevê, dentre outras atividades, o magistério da disciplina de história nas escolas de ensino fundamental e médio. Destaque-se a palavra “disciplina”. Quando da aprovação da referida lei houve justas e efusivas comemorações na comunidade dos historiadores, com artigos, manifestações públicas, debates, *lives* e *likes*. Nunca se falou tanto em história, ensino de história e historiadores. Naquela ocasião fomos tomados por um estranho e lúgubre sentimento de estarmos comemorando à beira de uma sepultura. Especialmente no que se refere à parcela de profissionais-historiadores que atua na educação básica.

Em agosto/2020, um colega² compartilhou, generosamente, na lista de e-mails do GTEH da ANPUH-Nacional, um levantamento feito por seu grupo de pesquisa *Roda de Histórias*³, das publicações sobre ensino de história, segundo o qual, nas décadas de 1980/90 foram publicados 5 dossiês sobre ensino de história em Revistas Acadêmicas; nos anos 2000, 18 dossiês; e nos anos 2010, 68 dossiês. Percebe-se um crescimento vertiginoso dessas publicações nos últimos 40 anos. Isso sem considerarmos a publicação de artigos avulsos, capítulos de livros e livros autorais. Nunca se falou e publicou tanto em ensino de história.

Nesse mesmo período também tivemos a expansão da participação dos pesquisadores e professores do ensino de história em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, como os da ANPUH (nacional e regionais), com Simpósios Temáticos específicos e Mesas Redondas sobre o tema. Também foram criados eventos específicos sobre o ensino de história, como o *Perspectivas do Ensino de História* (cuja 1ª edição ocorreu em 1988, na FEUSP) e o *Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH* (cujo 1º evento ocorreu em 1993 na UFU). Em 2006 chegou a ser criada uma associação específica dos pesquisadores de ensino de história, a *Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH*. Em outubro/2019 ocorreu em Salvador, Bahia, o 1º Congresso Nacional do Prof-História. Nunca nos reunimos tanto para falar sobre ensino de história.

Também nesse período, os últimos 40 anos, observa-se um crescente número de pesquisas de mestrado e doutorado sobre ensino de história, tanto

² Prof. Leandro Almeida da Universidade Federal Recôncavo Baiano (Cachoeira, BA)

³ Disponível em: <<https://www.rodahistorias.pro.br/revistas-dossies-ensino-historia>>. Acesso em: 06 out. 2020.

em Programas de Pós-Graduação de História, como nos de Educação. Nessa esteira, em 2014, foi criado o ProfHistória⁴, um mestrado profissional em ensino de história, *stricto sensu*, em rede, voltado para professores de história em exercício profissional. Em 2014 havia 6 Instituições de Ensino Superior – IES nessa rede, em 2016 ela se ampliou para 24 IEs e em 2020 passamos para 39 IEs, em todas as regiões do país. No último processo seletivo para as turmas de 2020 houve 3.553 candidatos em todo o território nacional, para 711 vagas, o que dá uma média nacional de 5 candidatos/vaga. Enfim, nunca se falou e se pesquisou tanto em ensino de história.

No reino encantado da BNCC-EM

Mas, enquanto isso... no reino, não tão distante da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, ninguém mais fala em ensino de história. Por ato legal proposto no Governo de Michel Temer e com apoio dos parlamentares, a disciplina de História foi ceifada de seu lugar obrigatório no currículo do Ensino Médio passando a figurar apenas como um mero componente curricular, dentre outros, diluídos insipidamente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A referida lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que realizou a Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, urdida com sôfrega celeridade dos reformadores empresariais e suas fundações precipitou-se ávida sobre o campo educacional para alardear e implantar o mais “Novo Ensino Médio”.

Na sequência, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. O anúncio pomposo e oficial nos dava conta de que, enfim, o Brasil teria uma “Base” com todas as aprendizagens previstas para a Educação Básica. No documento a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que aparece integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias tomadas como autoexplicativas e consideradas fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e Política e Trabalho.

Preservada no Ensino Fundamental como disciplina, ainda que numa versão controversa, no Ensino Médio a História padece de um rebaixamento epistemológico-curricular e tem uma presença algo fantasmagórica, abstrata e

⁴ Disponível em: <<https://profhistoria.ufri.br/>>.

conceitual. São os novos tempos anunciados da superação da fragmentação disciplinar dos conteúdos. Tempos de flexibilidade exigem novos termos. Assim, reza o mantra do “novo”, supere-se a rígida fixidez cadavérica das disciplinas, adote-se a flexibilidade do termo componente curricular, que facilita a interdisciplinaridade⁵ e a invenção de formas de estudos ou práticas que envolvam conteúdos não convencionais. Apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática são referidas nominalmente, afinal algo precisa ser conservado nesse mar de novidades.

A História inserida na área mais geral denominada “Ciências humanas e Sociais aplicadas”, empresta seu sabor exótico à geleia geral que une as coirmãs disciplinares. Mas, se a especificidade do conhecimento histórico foi diluída porque haveria de existir a obrigatoriedade da presença daquele profissional, agora reconhecido por lei: É necessário um Historiador para trabalhar com a área de Ciências Humanas? Ou poderia ser um professor coringa Sociólogo, Geógrafo ou Filósofo? Será que o professor de História no Ensino Médio se tornará uma espécie de rei sem reino ou, se preferirem, um profissional sem profissão? É certo que o novo desenho curricular da BNCC não impede que haja a disciplina História, que até pode ser uma das opções das possíveis “unidades curriculares” que comporão os novíssimos currículos, a depender do traçado elaborado pelas secretarias estaduais de educação para o Ensino Médio.

Como se sabe, a BNCC está sendo desdobrada nos estados da federação. Cada sistema de ensino precisa elaborar seu próprio documento curricular a partir do documento nacional. São Paulo deu a largada desse processo no Ensino Médio. Lembremos que no caso do estado de São Paulo, o atual secretário de educação, Rossieli Soares da Silva, o mesmo que foi ministro de educação no final do governo Temer e elaborou o documento *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*⁶ (2018), que propunha orientar os estados sobre como implementar os chamados itinerários formativos, apresentou o modelo curricular que foi recentemente adotado em São Paulo em anúncio efusivo⁷, como o primeiro estado a implementar a BNCC-EM, e que poderá ser espelhado em outras unidades da federação.

⁵ Nada contra a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos. No entanto, não há interdisciplinaridade sem disciplinas. Não há projetos consistentes sem diálogos sobre conceitos que estão vinculados a campos disciplinares e possuem, eles próprios, historicidade.

⁶ Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 06 out. 2020.

⁷ São Paulo é o primeiro estado do Brasil e adotar o currículo do Ensino Médio *in* <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-aprovar-o-curriculo-do-ensino-medio/#:~:text=Estrutura%20do%20curr%C3%ADculo,s%C3%A3o%20referentes%20aos%20itiner%C3%A1rios%20formativos>>. Acesso em: 06 out.2020.

Segundo informação do referido site da SEE-SP sobre o *Novo Ensino Médio*, haveria uma oferta de “*formação geral básica*” na qual os “*estudantes terão os componentes curriculares divididos em áreas de conhecimento*”. É sempre bom lembrar que componente curricular possui um *status* diferente de disciplina escolar e que a história está dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O anunciado itinerário formativo seria feito em função das escolhas dos estudantes, considerando uma idealização curricular quimérica neoliberal denominada “projeto de vida”⁸, e pode ser “uma ou duas áreas de conhecimento da formação geral para aprofundar seus estudos, ou ainda, a formação técnica e profissional para se aprofundar”. Porém, no mundo objetivo, como previsto no *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*, o projeto de vida de cada estudante deverá ser ajustado à realidade: às possibilidades das escolas e das redes, a estrutura física das escolas, a formação dos professores daquela escola, aos interesses da comunidade e dos pais. Não à toa no último dia 29/agosto, um subsecretário de ensino profissionalizante da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, publicou um longo artigo na Folha de São Paulo intitulado “Educação não é um fim em si mesma e deve se aproximar do mercado de trabalho – maior interação propiciada pelo Novo Ensino Médio ampliará o horizonte de carreiras para jovens de baixa renda”. Nesse artigo o subsecretário defende sem meias palavras que “escolas, governos e até setor produtivo se unam para garantir que a juventude esteja bem equipada para buscar empregos formais ou trabalhar como empreendedora autônoma”. Para tanto deve-se aproveitar o que ele chama de janela de oportunidades do Novo Ensino Médio, que abre a possibilidade de oferta de formação técnica e profissional, particularmente aos mais pobres “que precisarão gerar renda cedo”. E essa situação, segundo ele, torna-se mais oportuna pelo “mercado de trabalho mais arisco no pós-pandemia”. O texto parece ser uma versão educacional do “vamos passar a boiada” proclamada pelo ministro do Meio Ambiente. Para os de baixa renda, a educação deve preparar para competir por empregos no mercado de trabalho e, na falta destes, forjar empreendedores individuais.

Enfim, tudo leva a crer que o destino dos alunos da maior parte das escolas públicas já está traçado (mesmo que se elaborem projetos de vida) e o percurso formativo preferencial será mesmo a formação técnica e profissionalizante, no qual o conhecimento histórico é totalmente dispensável. Temos, portanto, aqui, uma dupla cilada para o ensino de história e o profissional que nele

⁸ “O Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas.” Como consta em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 07 out. 2020.

atua: 1. A disciplina escolar História está diluída numa área generalizante, que existe como uma espécie de agrupamento burocraticamente definido de ciências afins, como vemos na classificação dos órgãos de fomento à pesquisa. Ainda que recentemente tenham surgido alguns cursos superiores de Ciências Humanas, eles não formam, a rigor, cientistas em humanas. Não há, portanto, uma categoria de pesquisadores com essa denominação genérica, mas historiadores, geógrafos, sociólogos, filósofos, antropólogos. 2. Essa área poderá ficar de fora dos itinerários formativos, caso prevaleça, por exemplo, o percurso técnico profissional, como apregoa um subsecretário de São Paulo.

BNC-FP: a peça que faltava

O golpe maior na História (na área e na disciplina) vem com a Base Nacional Comum de Formação de Professores, que foi definida pelas Diretrizes CNE nº 2 de 20/dezembro/2019. Golpe é um termo político que designa o ato de força que impõe uma mudança de regime. O termo aqui é usado para denominar o processo de imposição de uma nova Diretriz para a formação de professores às Universidades, feito à revelia da participação das entidades representativas das instituições de formação de professores e das próprias IEs, que rompe e revoga a Diretriz elaborada em 2015, o que se configura como uma mudança forçada no regime de formação dos professores. Temos então um golpe, nas instituições universitárias, que se desdobra, que é processual, que ainda está em curso.

Alguns aspectos merecem ser sublinhados. Um diz respeito aos sujeitos que desferem o golpe (reservando ao gesto ares, democráticos e de legitimidade): os reformadores da educação, suas fundações e seus intelectuais orgânicos. Outro concerne à sua articulação com as reformas educacionais em curso, que gravitam em torno do currículo (BNCC + Reforma do Ensino Médio + Base Nacional Curricular-Formação de Professores- BNC- FP).

Vejamos as novas Diretrizes travestidas de BNC-FP. Elas não são mais diretrizes no sentido de linhas gerais a partir das quais um plano é traçado, ou num sentido figurado, esboços de planos a serem ainda delineados. Aqui as novas “Diretrizes” assumem outra conotação: elas definem regras e procedimentos para todos os cursos de formação de professores (entre eles, obviamente, o de História) e afirma que esses cursos deverão estar “*em consonância com as aprendizagens que são prescritas na BNCC*” da educação básica. Ou seja, trata-se de transformar os cursos de formação de professores em cursos para formar apli-

cadores da BNCC, ou seja, cursos de treinamento. Pretende-se que os cursos promovam o adestramento docente para uma futura aplicação de um currículo específico, a BNCC, o que resultaria em melhorias na Educação Básica, entendidas nessa concepção como melhores resultados da Educação Básica nos exames padronizados de larga escala. Nessa linha fordista de formação e transmissão os formadores (historiadores e pesquisadores de ensino de História) formam professores da Educação Básica dotados de competências profissionais para o exercício da BNCC em sala de aula. Exercício cuja eficácia e eficiência será medida pelos exames. Nesse cenário, que remete ao icônico *Tempos Modernos* (1936) da cinematografia chapliniana, o formador forma o professor, que forma o estudante na esteira rolante da BNCC.

Não por acaso a prefeitura do Rio de Janeiro, sob a gestão de Eduardo Paes (PSDB, 2009-2016), ilustrou uma propaganda de seu governo com uma imagem que oscila entre a desfaçatez e a desmedida. A peça publicitária⁹ veiculada em dezembro de 2014 visava divulgar a criação da, assim denominada, *Fábrica de Escolas do Amanhã*, uma unidade que seria responsável pela construção de estruturas pré-moldadas, armazenamento e distribuição de materiais para a rede carioca de ensino. A montagem fotográfica trazia, em fundo branco, uma esteira rolante de linha de montagem prateada, reluzente, em ambiente asséptico, sobre a qual deslizam três carteiras escolares de estrutura branca e tampas azuis, novas, ocupadas por duas crianças negras e uma branca, impecavelmente uniformizadas, absortas pelos deveres escolares enquanto a linha de produção fabril opera automática e mecanicamente seu curso. Sobre a fotografia lemos, em caixa alta: “NOSSA LINHA DE PRODUÇÃO É SIMPLES: CONSTRUÍMOS ESCOLAS, FORMAMOS CIDADÃOS E CRIAMOS FUTUROS”.

A relação educação/mercadoria e estudante/produto é imediata e inevitável. A composição fotográfica evoca a representação eternizada pelo filme *Pink Floyd - The Wall* (1982), que, em dado momento, ao som da música *Another Brick In The Wall*, estudantes ingressam num modelo escolar fabril, deslizam numa esteira rolante, sentados em carteiras escolares que resulta, ao fim do processo, em carne moída, em que a criatividade e a individualidade são destruídas.

Ato falho, ou nem tanto, a propaganda da gestão Paes capta perfeitamente certo *zeitgeist* escolar brasileiro, em que o modelo fabril e as técnicas gerencialistas são elevadas à condição de solução educacional.

A ascensão dessas concepções marca um processo de ruptura lenta e gradual com outras mais progressistas e humanistas conquistadas e consagradas

⁹Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm>>. Acesso em: 31 out. 2020.

na constituição de 1988 e reafirmadas na LDB de 1996. Dentre os princípios que deveriam reger o ensino, o texto constitucional estabeleceu o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de prever garantia de padrão de qualidade e apontar o princípio da gestão democrática do ensino público. A elaboração de um projeto ou proposta pedagógica da escola, com participação dos docentes, tornou-se uma exigência legal para todas as escolas do país, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96. Com a LDB, portanto, o projeto político-pedagógico se tornou um elemento constitutivo da autonomia da escola e, ao mesmo tempo, expressão e elemento de construção de relações democráticas em seu interior.

Se, por um lado, a legislação educacional revelou avanços importantes no campo democrático, por outro lado, foi também na década de 1990 que as discussões sobre o planejamento e a gestão educacional foram progressivamente afetadas pela adoção dos pressupostos do neoliberalismo. Tais ideias geraram propostas de novos padrões de regulação estatal, que se explicitaram e ainda reverberam na expressão “Estado Mínimo”. No campo da gestão empresarial surgiram as concepções baseadas no conceito de “qualidade total”, um modelo que pregava eficiência absoluta no controle dos processos produtivos. Aos poucos, a ofensiva neoliberal introduziu-se no campo educacional, a concepção de *Qualidade Total*, baseada na melhoria dos processos gerenciais e na satisfação do cliente, ganhou forte adesão como modelo de gestão mais apropriado para resolver os problemas educacionais. Nessa concepção a escola passou a ser vista como uma empresa prestadora de serviços cuja “mercadoria” a ser oferecida é a educação, e a comunidade escolar, os pais e alunos são considerados seus “clientes”. Os profissionais da escola são os ‘colaboradores’ que devem ser competitivos e produtivos visando atender às demandas de sua clientela, especialmente combatendo os “desperdícios” provocados pelos altos índices de evasão e reprovação dos alunos, assegurando resultados de aprendizagem em exames de testes padronizados.

Tal concepção, construída paulatinamente, se espalhou no campo educacional, e teve sua implementação acelerada no contexto do Golpe de 2016. Foi nesse contexto que as discussões sobre reformulações da Educação Básica, o currículo e o “novo” Ensino Médio, acabaram sendo ocupados e redefinidos por esse prisma gerencialista focado em resultados. E foi sob esse impulso e concepções que se pretendeu reformar a Educação Básica e dar novo sentido à formação de professores. BNCC e BNC-FP estão sob influência direta de processos ligados a uma concepção engendrada na lógica dos reformadores empresariais e seus modelos de gestão das mudanças desejadas. Podemos perceber di-

ferentes aspectos constantes no documento que redefine a formação de professores que revelam essas concepções tecnocráticas e gerencialistas. Dentre eles destacaremos dois que consideramos centrais no debate por suas implicações na formação dos professores de história e no ensino dessa disciplina na educação básica: a distribuição da carga horária no currículo e a concepção de Prática Pedagógica que o orienta.

Nas Diretrizes a carga horária mínima do curso será mantida em 3200 horas. Mas ocorre uma redistribuição dela em 3 grupos sendo: Grupo 1) 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação (comuns a todas as licenciaturas) - Conteúdos de Psicologia, Fundamentos da Educação, Gestão, Políticas Educacionais, História da Educação, Didática, Currículo, Legislação, Metodologias e Práticas de Ensino, Avaliação de desempenho, Cultura da escola, Mediação de Conflitos; Grupo 2) 1600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; e Grupo 3) 800 horas de Prática Pedagógica distribuídas entre Estágio Supervisionado, e mais 400 h para a prática dos componentes curriculares dos Grupos 1 e 2 .

Vemos, portanto, uma considerável ampliação da carga horária das disciplinas prático-pedagógicas na formação dos professores, enquanto a das disciplinas específicas de História serão diminuídas. De saída temos várias implicações dessa forma de distribuição e seus impactos no currículo atual de formação. A aparente e simples divisão de 50% para a área pedagógica e prática e 50% para área específica revela um falso equilíbrio. Na realidade cai por terra a ideia alimentada, desde pelo menos os anos 1980, de formar um professor de História com sólida formação historiográfica, já que a carga horária destinada aos conhecimentos específicos de História será reduzida para ampliar a carga da área pedagógica. Essa pedagogização (entendida como ampliação de carga horária) da formação contribui para consolidar a consagrada, e tão criticada, separação entre a formação do historiador (pesquisador) e do professor de História. O primeiro (bacharel/pesquisador) aparentemente terá uma formação mais sólida na área e estará voltado à pesquisa e o segundo (licenciado/professor) terá apenas uma formação básica que lhe permita ser professor, e quiçá pesquisador na área de ensino de História.

Se considerarmos que os estudantes dos cursos de graduação em História buscam, em sua esmagadora maioria, a Licenciatura, ainda que nem todos sigam a carreira do magistério e prefiram a pesquisa *stricto sensu*, isso vai alterar profundamente a organização dos cursos, atingindo a todos: os graduandos, os

professores que lidam diretamente com o ensino de história e também os professores das áreas específicas como História Medieval, História Antiga, História do Brasil, etc. Teremos ainda muitas disputas internas aos cursos de formação de História entre as áreas específicas da História, a área de Ensino de História e a área Pedagógica. Que áreas da História serão aquinhoadas com mais espaço no novo currículo? Quem cederá espaço? Quem ganhará? Mesmo que alguns possam apostar que esta seja uma oportunidade de superar o quadripartismo histórico e redesenhar o currículo¹⁰, não importa, o desenho tem uma moldura rígida e limitada em termos de carga horária vinculada aos estudos sobre a produção do conhecimento histórico em todas suas subáreas.

Vale sublinhar também como essas novas Diretrizes de Formação de Professores concebem as Práticas Pedagógicas. No documento elas são pensadas como atividades que se desenvolvem desde o primeiro ano do curso de formação de professores e devem ocorrer através dos estudos e práticas previstos nos componentes curriculares, assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos 1 e 2. Esses temas também estão pré-definidos. No Grupo 1, por exemplo, são detalhadas ao todo 13 temáticas, dentre as quais: a) os currículos e seus marcos legais (LDB, devendo ser destacado o art. 26-A; b) Diretrizes Curriculares Nacionais; BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha); b) a didática e seus fundamentos; c) metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados; d) conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos; etc. Para o Grupo 2 que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas há um detalhamento assustador que inclui, por exemplo, até o “conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais”. Esse exemplo, revela como as preocupações das Diretrizes estão diretamente vinculados aos indicadores de sucesso e performance educacional, introjetando a responsabilização docente para a melhoria de indicadores na própria formação.

As novas Diretrizes produzem o rebaixamento do docente de História em seu estatuto de intelectual, para transformá-lo em técnico a serviço de um

¹⁰ Veja-se a respeito a tese de FERREIRA (2015). A autora analisou 96 Projetos Pedagógicos de Curso Licenciatura em História das universidades federais e estaduais brasileiras e os depoimentos de formadores de professores de História envolvidos na mudança curricular proposta em 2002 em seus cursos e/ou na implantação dos novos currículos.

currículo programado, amarrado a um ensino estruturado por meio de materiais didáticos e novas plataformas digitais. Destarte, a dimensão utópica (ALMEIDA NETO, 2011) que permeava as representações sobre o papel e função social da docência cedem espaço para as formulações pragmáticas e praticistas sobre a formação e o fazer docente na disciplina de História, onde ser docente é simplesmente produzir resultados mensuráveis e alcançar metas de aprendizagem.

Considerações finais

O cenário das políticas em curso reserva outros elementos importantes que não podem ser ignorados. Vivemos tempos de intensos ataques ao serviço público, particularmente à educação pública e à profissão docente, com estigmatização, censura e desqualificação. Por trás desta estratégia de corrosão do apoio social ao professor e da erosão de sua imagem há o propósito de convertê-lo em mero técnico educacional, um rele aplicador de currículos prescritos, reprodutor de materiais didáticos que definem passo a passo sua aula. No limite, pensando no processo de longa duração da formação e consolidação da profissão docente o que assistimos é um processo de ruptura de seu status como intelectual, como servidor público, para torná-lo simples funcionário descartável de um modelo de educação pública (talvez ainda) de gerenciamento privado, numa lógica corporativa que valoriza performance e resultados. É o fim do docente como intelectual. É o fim do docente como funcionário público concursado, protegido das ingerências políticas. É a imposição do professor precariado, no sentido dado pelo sociólogo inglês Guy Sterling (2014), daqueles profissionais sem estabilidade, com baixos salários, sem carreira, sem horizontes de expectativas. Nesse sentido entendemos que as novas Diretrizes de Formação de Professores se alinham e contribuem para um processo mais largo de precarização e uberização da profissão docente.

Evidentemente, não se trata de ignorar o fato de que são necessárias mudanças nos cursos de formação. A questão é que qualquer reforma dessa amplitude não poderia atropelar a autonomia universitária e as características locais dos cursos, unificando a formação precária em nível nacional. Ademais, esse processo já vinha sendo construído em várias instituições desde 2002 (data da primeira resolução que alterou os cursos de formação de professores pós-LDB-1996), e ganhou novo impulso em 2015 com uma nova Resolução que ampliava a necessidade de incluir temáticas da diversidade e pensava a profissão

docente como um todo complexo. A atual BNC-FP gestada no contexto e desdobramento do Golpe de 2016 é mais um lance desse processo que se trama e se desenrola no campo da educação para acelerar a mercantilização com base na precarização.

Assim, se representássemos o campo do Ensino de História como uma árvore, poderíamos verificar que nas últimas décadas ela tem se mostrado frondosa, apesar de tudo. Ela ainda possui raízes profundas na Educação Básica desde o século XIX, sua seiva circula pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Suas raízes também se nutrem no solo da história, de uma produção historiográfica cada vez mais crítica e próspera. Seus ramos no ensino superior cresceram significativamente. Na graduação, os cursos se multiplicaram. Seus eventos e publicações revelam uma produção pujante. Novos ramos florescem com programas de pós-graduação que acolhem professores da educação básica. Respiramos promessas de novos frutos, num ciclo que revitaliza raízes, ramos, folhas e frutos. Esse quadro quase idílico somado ao reconhecimento da profissão de historiador, projeta para quem labuta na área o melhor dos mundos: enraizamento firme na educação básica, fortalecimento da pesquisa cada vez mais articulada às raízes, pluralidade de frutos.

Mas, se ampliarmos nosso olhar da árvore para a floresta veremos que o quadro reserva graves ameaças. Agentes obscurantistas, de motosserra em punho, vociferam contra a ciência, dispostos a negá-la e abatê-la e tecnocratas cortam suas raízes e verbas. Na educação básica pública os programas curriculares voltam-se ao treinamento de estudantes para os sistemas de avaliação, tornada a grande e única finalidade da escola. Considerando que avaliações como a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) avaliam apenas leitura, matemática e ciências¹¹, fica fácil adivinhar quais raízes atrofiar e ramos podar.

Mas o jogo é estratégico e o ataque é cirúrgico. Antes é preciso desqualificar o ensino de História e seus professores, denominando-os ideólogos e doutrinadores reduzir a importância e a presença da disciplina no currículo, negar a relevância social desse conhecimento e sua especificidade, adotar discursos revisionistas e negacionistas, censurar livros didáticos e, xeque-mate, moldar os cursos de formação de professores à floresta calcinada.

Como se não bastasse, internamente à área, em meio às tentativas de sobrevivência, observamos lances de autofagia, como a sugestão de amputação de alguns campos de pesquisa e restrição da disciplina escolar aos conteúdos de

¹¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 17 out. 2020.

moderna e contemporânea. Emergem indicações de que eleger uma determinada referência teórica, numa única teoria da História, seria a tábua de salvação, a melhor solução para proteger e fortalecer a área forjando consenso sobre seu currículo na Educação Básica. Há, ainda, quem deseje a instituição de um corpo conceitual mínimo que seja critério de validação do trabalho do profissional de ensino de história. Tais proposições, ao nosso ver, não tocam e nem são respostas satisfatórias a questões centrais da área em nosso tempo.

Eis nosso ponto. Vivemos tempos paradoxais. Se no campo da História vivemos tempos de encantamento que provém do crescimento e expansão da pesquisa em ensino, que se multiplicam em eventos e publicações, e o recente reconhecimento legal da profissão de historiador, no campo educacional, vivemos a crueza de tempos de implementação de políticas de responsabilização baseadas em resultados aferidos em testes massificados. Elas se combinam com estratégias de premiação e de valorização das chamadas “boas práticas” em troca de premiações e bonificações. Prêmios e bônus são novas moedas de troca em substituição à valorização da carreira e do piso salarial. Enquanto isso, a profissão docente é precarizada e a etapa de formação inicial aligeirada por um modelo que prioriza o praticismo pedagógico, atrofiando os campos específicos da área de conhecimento histórico e da pesquisa, cindindo a própria dimensão utópica do fazer docente em História.

Entre o chão que treme sob nossos pés e certo triunfo inebriante da área, o fato é que se nada for feito com urgência, os cursos de graduação em história, tal qual os conhecemos, estão com os dias contados. Mas não será surpresa se alguns formadores de professores de História preferirem deixar o barco correr. E nessa janela de oportunidade sacramentarem a divisão intelectual do trabalho entre aqueles que se dedicam a formar historiadores, que produzem o saber histórico, e aqueles que formam uma massa docente empenhada em sua difusão, lógico que com as novidades mais frescas da moda pedagógica ou teórica e os mais recentes aparatos das novas tecnologias. Entendemos que se nada for feito com urgência, a disciplina de História no Ensino Médio será apenas um componente curricular liquefeito e diluído na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Mas há quem pense ser melhor aproveitar os ventos da interdisciplinaridade – sem disciplinas, o que constitui um paradoxo – e se aventurar em novos desenhos curriculares.

Desse modo, extirpando ou reduzindo o conhecimento histórico da educação básica e transformando o curso de formação de professores em algo diluído e anódino, retira-se dos alunos a possibilidade de ressignificar o presentismo em que vivemos. E isso atinge principalmente os alunos da classe traba-

lhadora e alunos-trabalhadores que serão privados da possibilidade de pensar historicamente, ficando condenados ao mundo do trabalho e à ausência de horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2011). A esse grupo de estudantes não se aplicará o que Bittencourt entende ser a contribuição do ensino de história: “libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.” (1997, p. 20)

Haverá um achatamento do tempo, condenando essa parcela de alunos ao eterno presente, sem passado e sem futuro. Isso, obviamente, não ocorrerá (ao menos não com a mesma intensidade) com os filhos das classes dominantes, cujos pais não renunciarão à zelosa formação com sólido conhecimento histórico, além do artístico, de línguas, filosófico, sociológico etc. Confirma-se assim a hipótese de um ensino precário para o precariado.

Pode parecer meio drástico e algo pessimista, mas é que a situação é inteira drástica, e o pessimismo fermento de resistências e utopias.

Referências

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. **Representações utópicas no ensino de História**. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

BARROS, Daniel. Educação não é um fim em si mesma e deve se aproximar do mercado de trabalho – maior interação propiciada pelo Novo Ensino Médio ampliará o horizonte de carreiras para jovens de baixa renda. **Folha de São Paulo**, 29/agosto/2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/08/educacao-nao-e-um-fim-em-si-mesma-e-deve-se-aproximar-do-mercado-de-trabalho.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – Ensino Médio. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BITTENCOURT, Circe. (org). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 1997.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa – a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002**. (Tese). 2015. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1185>>. Acesso em: 10 out. 2020.

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO. BRASÍLIA. MEC. Disponível em:<<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 06 out. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Puc-Rio, 2011.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: o problema dos lugares. In: **Projeto História**. SP: PUCSP, 1993.

Prefeitura do Rio compara escola a fábrica e gera críticas no Facebook. **UOL Educação**, 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm>>. Acesso em: 31 out. 2020.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Brasília, **MEC**, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 17 out. 2020.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, **MEC**, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico,-,As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20em%20N%C3%ADvel,Art>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, **MEC/CNE**, 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file.>> Acesso em: 02 nov. 2020.

São Paulo é o primeiro estado do Brasil e adotar o currículo do Ensino Médio. Portal do Governo. **São Paulo (estado)**, 2020. In: Disponível em:<<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-aprovar-o-curriculo-do-ensino-medio/#:~:text=Estrutura%20do%20curr%C3%ADculo,s%C3%A3o%20referentes%20aos%20itiner%C3%A1rios%20formativos>>. Acesso em: 06 out. 2020.

Standing, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

II

EXISTE PIONEIRISMO NOS CURRÍCULOS PAULISTAS?*

Elaine Lourenço

O Estado de São Paulo foi o primeiro do Brasil a aprovar um novo currículo do Ensino Médio alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.¹

A afirmação acima repercutiu em início de agosto de 2020, na imprensa paulista, saudando o pioneirismo desta unidade da federação, a primeira a construir um novo currículo para o Ensino Médio incorporando a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este é mais um marco significativo da construção curricular de um estado que ainda gosta de se orgulhar de seu papel de ser a “locomotiva do Brasil”. A expressão já não é utilizada como tal, mas a ideia ainda ecoa, como se pode ver na afirmação em epígrafe e na fala do secretário da Educação, no mesmo evento: “É mais um passo de uma longa caminhada. São Paulo sempre foi referência quando se fala em construção curricular e vai servir de grande exemplo.”² O próprio documento apresentado segue este tom grandiloquente e afirma, logo na Introdução, “O Estado de São Paulo: números que impressionam!” (SÃO PAULO, 2020, p. 10) ao se referir aos 45 milhões de habitantes do estado, à diversidade da população e ao número de matrículas na Educação Básica que chega a 10.018115, sendo 7.595.387 distribuídos entre as redes municipais e estadual.³

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.40-64

¹ Publicado no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em 07 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/>>.

² Idem ao anterior.

³ Dados extraídos do RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DE SÃO PAULO - CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019, produzido pelo INEP, página 16. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+S%C3%A3o+Paulo+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/3c9269be-ed7b-4d4b-89e2-d08917e3bbdc?version=1.0>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

É certo que os números são impressionantes, a quantidade de habitantes é praticamente o dobro de Minas Gerais⁴, o segundo estado mais populoso, o mesmo se repete em relação ao número de matrículas na Educação Básica. Ainda assim, a forma de apresentação de um currículo escolar desta maneira é suficientemente intrigante e faz pensar em seus significados não revelados. O mais visível é a disputa eleitoral e as intenções do atual governador, João Dória⁵, de se lançar candidato à presidência, em 2022. Desta forma, o governo de um estado deste porte, na vanguarda educacional, o legitimaria como um bom gestor, qualificado para cargos mais altos.

Por outro lado, o que este discurso oculta é também muito significativo para os estudiosos da história da educação, sobretudo dos currículos. O objetivo do presente texto é analisar como o projeto *São Paulo faz Escola*, lançado em 2008, pelo então governador José Serra, pode ser considerado o precursor das Bases Nacionais, entendidas estas como um currículo que tem a finalidade de ser avaliado, que para tal necessita de um grande grau de homogeneização, e também como um projeto definido e defendido a partir das muitas *fundações educacionais*, interessadas no controle do valioso mercado educacional, seja na venda de materiais, seja na venda de cursos e sistemas apostilados para os estados e municípios. Aqui sim residiria uma *inovação* do estado de São Paulo, ao se tornar um exemplo pioneiro na implantação deste modelo de currículo.

Não se almeja aqui aprofundar a análise sobre a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), nem sobre o *Currículo Paulista*, serão vistos apenas como ponto de chegada de um processo que se inicia uma década antes, como mencionado. A reflexão principal deste texto centra-se na análise da implantação do *Projeto São Paulo faz Escola*, de seu contexto de produção e dos sujeitos implicados em sua confecção. Para tal, recuperam-se alguns momentos mais recentes da construção curricular no estado de São Paulo. Busca-se, ainda, apontar as principais características no que se refere ao currículo de História, a disciplina que causa muitos debates quando se apresentam reformulações curriculares, como será

⁴ O estado de Minas Gerais possui 4.364.668 matrículas na Educação Básica, 3.619.162 nas redes estadual e municipal, de acordo com o RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019, publicação do INEP. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+Minas+Gerais+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/a9ed935e-067e-4799-a027-9fb067c54f94?version=1.0>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

⁵ João Dória, foi eleito governador de São Paulo, em 2018, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

apresentado a seguir⁶.

Um currículo para os paulistas - antecedentes

A afirmação do secretário de Educação, Rossieli Soares, sobre a tradição paulista na formulação de currículos, e de modelos para outros estados, pode ter como ponto origem os republicanos paulistas que investiram na educação elementar tanto na formação de novos professores, quanto na expansão das escolas:

Na República recém-inaugurada, São Paulo foi o primeiro Estado a ampliar seu sistema oficial de ensino elementar fornecendo igualmente modelos e/ou mão de obra especializada para a instalação de sistemas similares em outras unidades da Federação, como Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Piauí e Santa Catarina. (LOURENCO e RAZZINI, 2010, p. 498)

Este modelo é louvado nos discursos oficiais e faz parte da memória da educação paulista. Pode-se apreendê-lo em diferentes momentos da trajetória escolar ao longo do século XX e tomarei como novo ponto de referência os currículos elaborados a partir da lei 5692/71, expressos nos *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*, que ficaram conhecidos como Verdão, publicados em 1975. O documento representa a finalização de um esforço concentrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no sentido de consolidar um currículo comum, atendendo às exigências colocadas pela lei 5692/71. Ressalta-se, na ocasião, a unificação da escola primária com o ginásio, resultando no 1º grau, e os esforços concentrados em garantir a continuidade dos estudos ao menos até o fim do segmento. Neste sentido pode-se compreender o último parágrafo da apresentação do documento que propugna: “consolidar-se-á assim uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo” (São Paulo, 1975, p.5). Tais afirmações são possíveis frente ao aumento do número de matrículas na rede escolar, à alteração do exame de admissão, que passou a ser centralizado, e à garantia de matrículas para todos os interessados, fruto de políticas públicas dos anos 1960. Desta forma, Marília Spósi-

⁶ Como já nos adverte Laville, em texto consagrado na área, *A guerra das narrativas – debates e ilusões em torno do ensino de História*, a disputa pelos conteúdos do ensino de História é mundial e se revela a cada proposta de mudança curricular. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em: 15 nov. /2020.

to confirma, o que seria um novo pioneirismo paulista:

Com as providências adotadas no final da década de 60, São Paulo antecipava a experiência de implantação do modelo único de escolarização, estabelecendo, praticamente, a escola de oito anos e propiciando as condições para que essa educação fosse realmente apenas a continuidade da formação comum. (SPÓSITO, 2002, p. 78)

A implementação da lei federal, em São Paulo, foi precedida de muitas comissões que avaliaram o conjunto de equipamentos e recursos humanos presentes na Secretaria da Educação. O próprio currículo foi construído incorporando parcerias inéditas, como assinalado na Introdução, assinada por Therezinha Fram, diretora do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, responsável pelo documento. Fram ressalta que “um diálogo fecundo estabelecia-se entre professores de todos os níveis” (São Paulo, 1975, p. 6) pela primeira vez e continua:

Elaborados, criticados, reformulados, os guias, uma vez implementados, deverão ir sofrendo novas críticas e novas reformulações. Poderão ser acusados de *pretenciosos* nos seus objetivos. Na verdade buscaram contemplar tudo que se almeja para uma escola de 1º grau que cumpra seu destino. (SÃO PAULO, 1975, p. 6, Grifo meu).

A despeito da pretensão ressaltada, no mesmo parágrafo Therezinha Fram reconhece que nem sempre a realidade corresponde ao pretendido:

Sem sedução pelo fácil e rotineiro, adaptam-se, todavia, a quaisquer condições; sua flexibilidade possibilita atender às diversificações culturais, às diferenças individuais, as diferentes disponibilidades de recursos materiais. Caberá ao professor ajustá-los à sua circunstância. (SÃO PAULO, 1975 p. 6)

Desta forma, as inovações pretendidas pelo currículo devem ser moduladas pelo professor e pelas condições materiais da escola em que o mesmo trabalha, o que, em si, não constituía nenhuma novidade. Maria do Carmo Martins, ao analisar o documento, chama a atenção para o cuidado de sua elaboração, ressaltando que possui “um preciosismo nunca visto até então na elaboração de programas de ensino para o estado” (MARTINS, 2002, p. 162). Sua afirmação se baseia na elaboração conjunta com professores universitários, no

aporte de um teórico importante que embasa a teoria curricular e nas minúcias presentes no texto, dividido em muitas partes:

Nele [Verdão], além das considerações gerais acerca da teoria do currículo baseado em Jerome Bruner, com forte destaque para a importância dada às matérias e com preocupações em elencar, de forma a mais estruturada possível, as capacidades e as habilidades cognitivas que deveriam nortear as práticas do ensino, percebe-se um cuidado especial em organizar, de forma didática para os leitores (professores, por certo) os temas norteadores, os conteúdos, os objetivos específicos daquele conteúdo selecionado e muitas –muitas mesmo! – sugestões de atividades para que o professor possa desenvolver tal proposta. (MARTINS, 2002, p. 162)

Apesar do direcionamento extremo do currículo, as atividades de sala de aula representam, segundo Maria do Carmo Martins, o espaço de liberdade do professor que pode adequá-las segundo suas intenções. De acordo com a autora, a tentativa de controle das práticas dos docentes em sala de aula, expresso nas minúcias do documento, também se deve ao contexto da ditadura civil-militar no momento de produção do currículo e os supervisores cumpriam o papel da vigilância:

O controle tornou-se efetivo por meio da supervisão de ensino. A presença de tal controle tornou habitual entre os professores cópias de conteúdos e estratégias de ensino propostos nos Guia para os planos de ensino anual. (MARTINS, 2002, p. 164).⁷

Nesse momento é preciso situar a importância de estudar o currículo oficial e suas ambiguidades, ainda que este não seja o único guia das práticas da sala de aula, ele é capaz de revelar as tensões, projetos e intenções de sua construção:

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando, sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatido e concluído em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *in-*

⁷ A prática das cópias do Verdão é uma das práticas comuns e pode ser averiguada na fala do professor Severiano, entrevistado em minha tese de doutoramento. Segundo ele, o documento tinha até “as palavras certas”. A despeito disso, a cópia não era impune, não deixava de ser uma forma de conhecer o documento. Entre os sete entrevistados da pesquisa, atuantes no período deste currículo, todos conheciam o documento e dialogavam com ele, seja no aproveitamento de atividades, seja na rejeição por considerá-lo um documento do regime. (Vide LOURENÇO, 2011, p. 180.)

sights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. (GOODSON, 2005, p.27)

O documento final, desta forma, expressa os acordos e efetuados e pretende inaugurar um novo momento, nas palavras de Goodson, inaugurar uma nova “tradição”:

[...] a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. (GOODSON, 2005, p.27)

Os Guias Curriculares, nos termos propostos acima, trazem uma inovação disciplinar⁸, os *Estudos Sociais*, tornados obrigatórios para o ensino de 1º grau, formados a partir da extinção de História e Geografia. É em torno deste tema que encontramos uma das maiores ambiguidades do documento. As autoras das propostas contidas nos Guias Curriculares de Estudos Sociais são Elza Nadai, com colaboração de Suria Abucarma, Joana Neves e Delma Conceição Carchedi. Suria Abucarma era professora de Geografia, responsável por esta parte de conteúdo, Delma Carchedi era da área de currículos e como tal participou desta seção do Verdão, além de escrever as “Considerações Gerais” que apresentam e justificam as opções curriculares. Elza Nadai e Joana Neves eram professoras de história da rede estadual e sua experiência anterior se dera justamente na única experiência escolar paulista que fora interrompida pela ditadura: os Ginásios Vocacionais, que foram fechados, sua diretora, Maria Nilde Mascel-

⁸ A lei 5692/71 criou o Núcleo Comum do currículo, obrigatório em âmbito nacional, complementado pela parte diversificada. O Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 853/71 e da Resolução 8/71 fixou que o primeiro seria composto dos Núcleos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, tratados sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas. As primeiras são predominantes no começo do 1º grau e vão diminuindo ao longo do ciclo de escolarização, em detrimento das últimas. A área de Estudos Sociais prevê, como atividades, as séries de 1ª a 5ª, como área de estudo, de 6ª a 8ª. As disciplinas de História e Geografia reaparecem como autônomas no 2º grau.

lani, e alguns professores, foram presos e interrogados.⁹ O primeiro paradoxo seria este: um currículo oficial, construído em função de uma lei da ditadura, tem como redatoras duas professoras que participaram de uma *experiência subversiva*, conforme a classificação utilizada pelos militares à época. Outro fato que chama a atenção é que a área de Estudos Sociais, vista como mais uma imposição do regime, era justamente o centro estruturador do projeto dos Vocacionais:

[...] a grande preocupação com o desenvolvimento social do educando, o caráter de síntese que apresentam os Estudos Sociais e, principalmente, o fato de os Ginásios Vocacionais fazerem parte de um sistema de ensino que se convencionou chamar de “renovado”, convergiram para que se atribuisse a Estudos Sociais a posição de área núcleo nos currículos do Ginásio Vocacional. (BALZAN, 1977, p. 34)

Balzan analisa a experiência da área de Estudos Sociais a partir de entrevistas com ex-alunos do Ginásio Vocacional de Americana e mostra que além de História e Geografia havia a presença das Ciências Sociais na composição desta área de estudos. Aqui a advertência de Goodson ganha significado – trata-se de uma disciplina “nova” em disputa com outras, que ora é vista como um ponto crucial de inovação, no caso dos Vocacionais, ora é vista como sinônimo de atraso por suprimir História e Geografia, caso da lei 5692/71¹⁰. Em qualquer dos casos, como diria este autor, é só a análise do contexto histórico de sua promulgação que permitiria entrever as disputas que se travaram, os interesses em jogo, evitando as mistificações.

Na década de 1970 houve uma nova publicação curricular para auxiliar a implantação dos *Guias*. Para a área de Estudos Sociais, em 1977, foram lançados os *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*, produzidos pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), novo órgão da Secretaria da Educação, responsável pela elaboração dos currículos. O documento tem um tamanho menor, metade do tamanho

⁹ Daniel Ferraz Chiozzini classifica os ginásios vocacionais “como um espaço de vanguarda educacional” e o faz a partir não só em função da autonomia das unidades escolares em relação ao projeto educacional do estado, mas também por toda estrutura que se formou voltada para estas escolas, que também serviu como um espaço de formação de professores. (CHIOZZINI, 2014, p. 90 ss). Um grupo de ex-alunos dos colégios mantém um site no qual é possível encontrar uma vasta bibliografia sobre o assunto. Disponível em: <<http://gvive.org.br/historia-dos-ginasios-vocacionais/bibliografia/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

¹⁰ A Universidade de São Paulo, já em 1976, organizara uma “Comissão de luta contra os Estudos Sociais”. Vide LOURENÇO, 2011, p. 15.

dos *Guias Curriculares*, a capa azul, e é menos prescritivo que o anterior. A nova equipe é coordenada por Maria de Lourdes Monaco Janotti, docente da Universidade de São Paulo, e tem como membros Eduardo Paulo Berardi Júnior, Elza Nadai, José Bueno Conti, Laima Mesgravia, Pasquale Petrone Suely Robles Reis de Quaeiroz e Zilda Márcia Gricoli Iokoi. É mencionada também a colaboração de Enezila de Lima e Sueli de Moraes. A composição mostra novamente a presença de professores universitários e da rede estadual. A primeira mudança é que História e Geografia voltam ao currículo nas sétimas e oitavas séries, conforme determinação da legislação estadual. Outro aspecto notável é a presença de uma bibliografia para o professor: “procuramos arrolar o maior número de obras que fossem escritas em português ou traduzidas e, ao mesmo tempo, facilmente encontradas”. (SÃO PAULO, 1981, p. 8) Estes aspectos farão com que Maria do Carmo Martins intitule o documento como “A proposta dos historiadores” (MARTINS, 2002, p. 165).

Há um novo personagem que aparece na Introdução do documento: o aluno. Se na versão anterior a discussão se dava em torno do professor e suas opções metodológicas, aqui se justifica a presença do item “Projeto de Atividades Didáticas” com a intenção de levar o aluno

[...] a adquirir segurança, domínio e iniciativa em relação a seus estudos. Partindo do pressuposto de que só se apreende um conteúdo na medida em que se conhece sua natureza, introduzimos algumas sugestões de atividades que conduzam o aluno à compreensão do trabalho desenvolvido pelo cientista social. (SÃO PAULO, 1981, p. 8)

É neste contexto de sugestões de atividades e preocupações com material didático para professores e alunos que pode ser lida a publicação posterior da *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*, em 1979, pela mesma CENP. A equipe responsável é novamente composta por Maria de Lourdes Monaco Janotti, Laima Mesgravis e Enezila de Lima, o impresso segue o mesmo padrão de tamanho e cor dos *Subsídios* e é apresentado como um material complementar ao próprio.

O que se percebe até o momento é que a política curricular do estado de São Paulo conta com equipes próprias destinadas a esta produção, que o faz a partir das determinações federais e que, a despeito disso, estes currículos apresentam diferenciais em relação às propostas oficiais, incorporando experiências da própria rede escolar e universitária paulistas. O início da década de 1980 trará, entretanto, novos componentes para esta composição.

A eleição de Franco Montoro, em 1982, pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o partido de oposição ao regime militar, propiciou mudanças na política educacional paulista e trouxe novos projetos e currículos. Ainda no âmbito da CENP, criou-se uma proposta de divisão das séries por ciclos, visando uma reorganização do primeiro grau. A criação do Ciclo Básico, englobando a primeira e a segunda séries, com promoção automática de uma à outra, visava enfrentar um dos principais gargalos do processo de escolarização que era a retenção boa parte dos alunos, além de possuir justificativas pedagógicas expressas na alteração dos métodos de alfabetização.¹¹ A terceira, a quarta e a quinta séries comporiam o 2º Bloco e a sexta, sétima e oitava séries comporiam o 3º Bloco.

Os novos currículos propostos foram debatidos pelos professores, pela universidade e pela imprensa paulista. A área de História foi uma das mais visadas, mas outras também receberam críticas propondo a rejeição dos documentos. Dea Ribeiro Fenelon, Marcos Antonio da Silva e Pedro Paulo Funari compilaram alguns destes artigos e publicaram no volume 7, número 14, da *Revista Brasileira de História*, em uma seção chamada de “Polêmica”, sob o título de “Ensino de História – opções em confronto”. Lá se encontram, entre outros, o artigo de *O Estado de São Paulo*, de 25 de julho de 1987, intitulado “Proposta politiza o currículo escolar” e o editorial do mesmo periódico, de 2 de agosto de 1987 chamado “A barbarização ideológica do ensino”. O *Jornal da Tarde* também dedica um editorial ao tema, em 4 de agosto de 1987, com o nome de “São Paulo: um governo servindo à subversão da educação”.¹² A *Folha de São Paulo* é outro periódico com editorial criticando os currículos e o faz em 30 de julho de 1987, sob o título “A ignorância no poder”. Este jornal também abre espaços para as críticas ao currículo, oriundas da universidade, sobretudo da Universidade de São Paulo (USP).

O debate sobre o currículo ocorre posteriormente, já no novo governo de Orestes Quércia (1983-1986), que fora vice-governador de Montoro e seu candidato vitorioso à sucessão. Em 1987, os docentes da rede foram chamados a debater o currículo de História, o mais polêmico de todos e esta parece ter sido a motivação destas manifestações da sociedade. A proposta tinha a asses-

¹¹ De acordo com Rosa Fátima de Souza: “A proposta do ciclo básico pressupunha uma concepção sobre a aprendizagem da língua escrita diferente da visão predominante em que a escrita era tomada como um código de transcrição do sonoro para o gráfico. A concepção inovadora adotada pela proposta entendia a língua escrita como a compreensão da representação em que a grafia das palavras e seu significado estavam associados.” (SOUZA, Rosa Fátima. 2006, p. 205)

¹² Este número da *Revista Brasileira de História* pode ser acessado em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>.

soria da professora Déa Felon, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do professor Marcos Silva, docente da USP. As professoras Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonietta Martins Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau eram as docentes de História da rede estadual paulista, responsáveis pela proposta. A grande inovação, além dos ciclos já mencionados, é a adoção de um eixo temático, o *Trabalho*, como condutor do currículo, ancorando-se na nova historiografia francesa e no marxismo inglês, sobretudo em Edward Palmer Thompson. É este o estopim para as acusações da imprensa, em relação à politização, à subversão, ou à ignorância. Representantes outros da universidade, que não os assessores, também fizeram críticas, sobretudo buscando resguardar uma suposta ameaça à autonomia do professor.

Diante das polêmicas, o novo currículo não foi implantado: a terceira versão veio a público em 1989, para ser debatida, segundo os novos responsáveis da CENP nos anos 1990, e somente em 1992 um novo currículo foi promulgado. Elaborado por Ernesta Zamboni (Unicamp) e Kátia M. Abud (Unesp/Franca), com a colaboração de Luiz Koshiba (Unesp/Araraquara) e Maria Helena Capelato (USP), o documento não menciona professores da rede como autores, mas afirma que foi construído a partir dos debates e desdobramentos da proposta anterior. O *Trabalho* não é mais o eixo central, embora o documento mantenha a estruturação por eixos temáticos e este apareça articulando o conteúdo das quintas e sextas séries. Desta feita não se assistiu mais a polêmicas e debates em torno do assunto.

A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em fins dos anos 1990, trouxe o modelo de currículo dividido em eixos temáticos para o Brasil como um todo. O documento também foi alvo de inúmeras críticas por parte da comunidade escolar e acadêmica, mas o centro dos debates não foi mais a opção pelos eixos temáticos.

Em relação ao perfil dos docentes, se voltarmos ao panorama dos anos 1980, as pesquisas de Cláudia Sapag Ricci analisaram os conteúdos dos relatórios produzidos pelos docentes de História na discussão do currículo proposto em 1986, documentos preciosos que permitem vislumbrar o perfil deste profissional da rede pública estadual paulista no período. O único traço comum entre eles, segundo ela, é o desejo de mudanças, mas estas são variadas e apontam para diferentes lugares:

Ao analisar o imaginário do professorado paulista registrado nos relató-

rios elaborados para a CENP, salta aos olhos a diversidade que permeia a abordagem que fazem de inúmeras questões. Mesmo na unidade de algumas delas, tais como a necessidade de mudanças urgentes da atual situação do ensino de História, foram aos poucos se revelando nuances diferenciadas do que acreditam ser preciso mudar e, principalmente, de quem vai efetuar essas mudanças. Ao explicitarem as mais diversas formas de apreensão sobre o papel do Estado, da escola, da universidade, do aluno e mesmo do seu, enquanto profissional do ensino de História e cidadão, os professores que, em julho de 87, discutiram uma nova proposta de trabalho e elaboraram os relatórios para a CENP, sinalizaram para a existência de um universo difícil de ser mensurado, porque não homogêneo. (RICCI, 1998, s.p.)

Desta forma, se evidencia que os docentes não se enquadram em um único modelo, que ao serem chamados a opinar mostram seu descontentamento com as políticas públicas, com os currículos propostos, evidenciam sua perplexidade com o novo perfil de aluno da escola pública, questionam seu salário, as condições em que trabalham e a própria formação que tiveram na universidade. Como conclui Ricci:

Qual a cara do professorado paulista? Essa questão ficou ainda mais difícil de ser respondida, pois não há uma cara, não há um perfil a ser delimitado. O que apareceu foi uma Rede de Ensino complexa e com diferenciadas demandas e posicionamentos que não consegue ser enquadrada, disciplinada por conteúdos uniformes e padronizados. (RICCI, 1998, s.p.)

É a este professor indócil e indisciplinado, que surge na leitura da pesquisa de Ricci, que se dirige o projeto *São Paulo faz Escola*, de 2008, na gestão do governador José Serra, do PSDB, partido que governa o estado de São Paulo ininterruptamente desde 1995.

O projeto *São Paulo faz Escola* e suas inovações

A década de 1990 é marcada, no Brasil, por diferentes programas de racionalização da gestão pública em nível federal e o sistema educacional não passou incólume ao processo. São implantados novos modos de gerenciamento para garantir maior eficiência da máquina pública e diminuir os gastos dos diferentes setores estatais. De acordo com Mesko, Silva e Piolli:

Com o processo de reestruturação produtiva, a partir de 1990 no Brasil, os governos que estiveram à frente do executivo federal, nesse período, fizeram uma ampla reforma do Estado – em destaque, o Governo Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) - que teve como base a chamada “Nova Gestão Pública” (Pereira, 1997) cujo objetivo foi implementar na administração pública múltiplos processos de racionalização econômica, privatização, terceirização, publicização e, sobretudo, controle e avaliação dos serviços públicos prestados pelo Estado. (MESKO, SILVA, PIOLLI, 2016 , p. 157)

Em São Paulo, na Secretaria Estadual da Educação, estes projetos encontram eco e se materializam em diferentes frentes coordenadas pela secretária Rose Neubauer, no governo de Mário Covas, do mesmo partido do presidente à época. As reformas concentram-se na gestão e já apontavam para a participação de setores privados empresariais junto ao estado:

A melhoria da qualidade de ensino demandaria uma “revolução na produtividade dos recursos públicos” (SÃO PAULO, 1995c, p. 09)¹³, cujo centro estava na modernização do Estado, realizada por meio de medidas como a descentralização de recursos e a desconcentração de competências, com a efetivação de alianças com, por exemplo, “empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, etc. – entre os quais os municípios se constituirão em parceiros privilegiados” (SÃO PAULO, 1995c, p.09). (GOULART, PINTO e CAMARGO, 2017, p. 113).

De acordo com os autores, este é um movimento irreversível e que foi retomado, em termos de reorganização da rede, em 2015. Em ambos os momentos há resistência da sociedade, ocupação das escolas, ações no Judiciário, mas nada conseguiu impedir estas reformas, a política de municipalização foi acelerada, transferindo, sobretudo o Ensino Fundamental I para os municípios, além de crescer a influência do setor empresarial na educação.

As reformas do governo José Serra, a partir 2008, também se alinharam ao perfil vigente da administração pública federal à época e lançaram mão de um novo componente, a reforma curricular, como mais um passo em direção ao controle dos docentes, buscando uniformizar e controlar conteúdos e práti-

¹³ Conforme o original: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Comunicado SE de 22.03.95. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 23 mar. 1995c. Seção 1, p. 8-10.

cas. A primeira secretária da educação, Maria Lúcia Vasconcelos, vinha do governo anterior e não promoveu grandes mudanças. É a chegada de Maria Helena Guimarães de Castro que dispara o ciclo de reformas. Não parece ser coincidência o fato de que ela já participara do governo Fernando Henrique Cardoso e fora presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) de 1995 a 2001, à frente da implantação do Exame Nacional de Cursos (Provão), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Nacional de Informação Educacional, para produção dos censos e estatísticas educacionais. É esta experiência que ela trará para São Paulo.

O projeto *São Paulo faz escola* articula-se em um conjunto que inclui um novo currículo, disseminado por um sistema apostilado para alunos e professores, modificações na estruturação da carreira docente e um sistema de bonificação a partir dos índices de avaliação de escolas e alunos¹⁴. A esse respeito a secretária dá uma entrevista à revista *Veja*, no início do ano letivo, na qual revela seu posicionamento:

Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês. Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados e, com isso, contribui para a acomodação de uma massa de profissionais numa zona de mediocridade. Por isso, demos um passo na direção oposta. (CASTRO, 2008, s. p.)

O que a secretária parece desconhecer é a realidade das escolas públicas estaduais paulistas – a precarização das instalações, a precarização dos salários, os desafios lançados pela presença de novos alunos, outrora excluídos do sistema educacional. Desta forma, configura-se uma política perversa que premia os professores que estão em escolas mais centrais, com corpo docente estável, que não enfrentam maiores problemas em seu cotidiano, e desestimula-se ainda mais os professores que trabalham nas piores condições. É preciso lembrar que a rede pública estadual é constituída por professores efetivos e temporários,

¹⁴ O GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/SP publicou uma avaliação minuciosa do novo currículo, em especial o de História, em 2009, na *Revista Brasileira de História*. O texto é assinado por Helenice Ciampi, Alexandre Pianelli Godoy, Antonio Simplício de Almeida Neto e Ilíada Pires da Silva e tem o sugestivo título de “O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008”. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

sendo que em novembro de 2008, de acordo com Guilherme Cardoso de Sá, havia no segmento de PEB II (que atua no Fundamental II e Ensino Médio) um total de 94.573 efetivos e 68.525 não efetivos (SÁ, 2019, p. 141)¹⁵. Estes professores que não tem vínculo estável com o estado, por certo, terão menos interesse na elaboração de projetos de longo prazo, não porque são *acomodados* ou *mediocres*, mas porque não tem nem garantia conseguir aulas no ano seguinte, quanto mais a certeza de poder trabalhar na mesma escola.

A criação da categoria “O” é outro componente deletério desta política de desmobilização dos docentes não efetivos da escola pública paulista: a lei complementar 1.093 de 2009 cria a contratação temporária de um ano para os profissionais do serviço público. Os novos contratados eram dispensados e novamente recontratados, por jornada, perdendo direitos trabalhistas e o direito ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (Iamspe), que proporciona assistência médica aos servidores. Assim, o que já era precário, torna-se pior.

Em relação aos salários, o valor de uma jornada de 24 horas para o professor PEB II corresponde, em 2008, a 47% do valor que possuía em 1983(JANUÁRIO, 2013, p. 117)¹⁶. Este certamente é mais um fator significativo de desestímulo para todos professores da rede estadual que possivelmente terão jornadas menores na rede estadual paulista, em favor de outras que tenham salários maiores.

É neste cenário que o novo currículo surge. No início do ano letivo de 2008 as escolas receberam um “material de recuperação”, composto por jornais que traziam exercícios a serem feitos por todos os estudantes do Ciclo II. Em seguida iniciou-se a distribuição do material apostilado composto por cadernos dos professores e alunos, distribuídos por bimestres e disponíveis nas plataformas virtuais da secretaria.¹⁷ Nesta também era possível visualizar os volumes dos currículos, por área e por disciplina. Nos impressos constava a “Carta da Secretária”, logo no início do volume, com os seguintes dizeres:

Prezados gestores e professores,

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado.

¹⁵ A tabela construída pelo autor é mais completa e pode ser visualizada na íntegra na página 141.

¹⁶ Os dados foram extraídos de tabela constante no trabalho citado, organizada pelo DIEESE/Apeoesp/Cepes, e compreendem o período de 1983 a 2012.

¹⁷ Parte deste material ainda pode ser encontrada em:

<<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1023>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.

Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido.

Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos.

Um grande abraço e bom trabalho.

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

A despeito da afirmação da secretária, não houve consulta prévia à rede e os elaboradores aparentemente não se constituíam de docentes da escola pública, ou ao menos não foram como tal designados no texto do documento. No que se refere à área de História a equipe era composta por Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli, Paulo Miceli e Raquel dos Santos Funari. Paulo Miceli era professor da Unicamp, no Departamento de História, e não constam maiores informações sobre os demais. Mônica Bugelli e Raquel Funari já possuíam publicações didáticas e esta última consta como assessora da CENP entre 2007 e 2009.

Em relação aos volumes do *São Paulo faz escola*, é preciso observar um detalhe constante na página que contém a ficha técnica dos volumes: nelas a “Gestão” é da *Fundação Carlos Alberto Vanzolini*, enquanto o “Apoio” é da CENP e da FDE. Há aqui um deslocamento significativo, o currículo passa a ser gerido por uma fundação, que se apresenta como: “instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP)”¹⁸, enquanto o órgão estatal responsável pelo currículo (CENP) e o responsável pelas publicações e infraestrutura (FDE) se tornam “apoio”. A inicia-

¹⁸ Texto na apresentação da Fundação. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 15 nov. /2020.

tiva privada, desta forma, ganha oficialmente as páginas e a estrutura da Secretaria da Educação de São Paulo e dela não mais se afastará.¹⁹

O ponto mais significativo da carta da secretária, contudo, é a afirmação da necessidade de centralização do currículo o que será levado a cabo por meio de dois mecanismos complementares: a elaboração dos cadernos e apostilas e a instituição de um programa de bonificação para os docentes cujas escolas alcançarem as metas estabelecidas pelo governo estadual.

Os cadernos padronizados virão para substituir e concorrer com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), federal, que garante a distribuição de livros escolares de todas as disciplinas e séries nas escolas públicas. A própria secretária, quando atuava no INEP, em 2001, em uma mesa de debates intitulada “A municipalização do ensino, o financiamento da educação e a remuneração dos professores”, promovida pelo Instituto de Estudos Avançados, da USP, declarou:

Com relação ao livro didático, para se ter uma idéia, nunca se investiu tanto em livros didáticos neste país. Em 1995 eram distribuídos apenas para 1ª a 4ª séries. Estendemos para 5ª a 8ª séries. Estabelecemos algumas coisas mínimas para a escola, não é o ideal ainda, como dicionários, enciclopédia, globo, atlas, além de uma coleção da literatura básica brasileira, de que a escola deve dispor. Chama-se Biblioteca Básica da Escola. Houve um investimento e foi universal, para todas as escolas públicas brasileiras. Esse investimento foi alto, é o maior programa de livro didático do mundo. Nem a China tem igual. Está no *Guinness*, no Anuário da Unesco, no Anuário da OCDE. Se ele ainda for insuficiente, nunca vai ser suficiente, sempre as necessidades são diferenciadas. Mas é avaliado internacionalmente, inclusive pela Unesco. Ele tem a vantagem de respeitar a liberdade de escolha dos professores, coisa que não ocorre na China, por exemplo, nem no México ou em Cuba, que adotam livro único. Nem em outros países muito menores, como o Chile, que também tem livro único. Há um sistema de avaliação do livro didático, que orienta a escolha e descarta aquilo que não presta, para não entrar na nossa lista de compra. (CASTRO, 2001, p. 76)

¹⁹ Na página atual da Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (secretário que substituiu Maria Helena Guimarães de Castro e continuou as reformas por ela inauguradas), vinculada ao governo do Estado de São Paulo, na aba “Quem Somos”, encontra-se o item “Parceiros” que arrola 11 instituições e fundações, entre elas “Parceiros pela educação”, “Fundação Leman”, “Instituto Península” e “Instituto Singularidades”. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8903>>. A título de complemento é possível verificar na figura 2, publicada a respeito da Base Comum de Formação de professores, as vinculações de Maria Helena Guimarães de Castro com várias fundações e instituições: <<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

É exatamente este programa federal que é descartado pela secretária, em São Paulo, instaurando um gasto público duplicado para os materiais escolares uma vez que as obras do PNLD continuaram chegando às escolas paulistas. O professor, no entanto, tenderá a perder completamente sua autonomia uma vez que o sistema apostilado, compulsório, sem avaliação externa, será usado como base para as avaliações estaduais e estas incidirão diretamente nos salários suplementares dos docentes. Desta forma, o que antes parecia uma política pública altamente elogiosa por parte da secretária é substituída por outra, menos de uma década depois, porque “a descentralização mostrou-se ineficiente”.

O mecanismo de bonificação por resultados, outra inovação do projeto, de acordo com Guilherme Cardoso de Sá, já fora implementado em 2000 mas é a partir de novas leis em 2008 e 2009 que passa a incluir os resultados das avaliações externas para o cálculo do adicional, pago a docentes e dirigentes (SÁ, 2019, p. 204ss). Como os piores resultados tendem a ser vistos nas escolas com condições mais precárias de funcionamento, estabelece-se o sistema de *accountability* que, de acordo com o autor:

[...] penaliza os docentes inseridos em contexto mais vulneráveis e marcados pela abdicação histórica do Estado em oferta educação pública. Inverte-se a lógica, quando se deveria buscar fixar os melhores professores da rede, com desempenho mais elevado sobre critérios acadêmicos e profissionais, estabelecendo possibilidades reais de superar a defasagem histórica de aprendizagem, institui-se mecanismo para retirá-los ou puni-los. (SÁ, 2019, p. 208).

Ainda de acordo com a pesquisa de Guilherme Cardoso de Sá, como o valor do bônus é diferenciado para docentes e gestores, “os dirigentes receberam, na maioria dos anos, acima de três vezes os valores destinados aos docentes PEB-I e PEB-II, chegando em 2008 e 2015 a mais de quatro vezes e meia”. (SÁ, 2019, p. 213). Esta é mais uma política de reforço do controle uma vez que os dirigentes, ao receber valores maiores na bonificação, serão os maiores interessados em controlar o trabalho dos docentes.

O resultado desta combinação – currículo centralizado e bonificação – é capaz de romper algo que tradicionalmente não seria afetado tão diretamente. Com efeito, os estudos da cultura escolar já haviam demonstrado que as reformas curriculares tendem a fracassar por não considerarem este elemento:

As macro-reformas estruturais e curriculares geradas no âmbito político-

administrativo modificam, pois, a cultura escolar. Mas não costumam ter em conta e em geral opõem-se – pelas suas características e natureza omni-inclusiva – a esta última, assim como, de um modo particular, à cultura académico-professoral, ao conjunto de crenças, mentalidades e práticas de interação e trabalho adquiridas, arraigadas e transmitidas, não sem modificações, de uma geração para a outra, com as quais os professores fazem frente tanto à sua tarefa quotidiana na aula e fora dela como às prescrições e orientações administrativas. Daí os atrasos na aplicação das reformas, a desvalorização dos seus objetivos iniciais, a sua substituição por procedimentos burocrático-formais e, em último lugar, o mais que relativo fracasso de todas elas, em especial quando foram promovidas e aplicadas por detentores do saber especializado e científico da educação. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 114)

A implantação do projeto *São Paulo faz escola*, mesmo desconsiderando a cultura da escola pública paulista, consegue lograr êxito porque encontra uma rede abalada pelas condições precárias de salário e de condições de trabalho à qual oferece, para docentes, técnicos e gestores, em troca de bons resultados, um pequeno auxílio financeiro. É assim que, neste momento, o controle e a vigilância sobre o cumprimento dos currículos passam a ser exercidos não só pelos dirigentes, como também pelo colega da sala ao lado, modificando frontalmente a liberdade docente que o docente da rede sempre tivera, mesmo em momentos ditatoriais.²⁰

O resultado desta política é expresso por meio de uma verdadeira desmotivação dos docentes que se sentem desvalorizados, injustiçados, desprestigiados em seu trabalho. A pesquisa de Jean Douglas Zeferino Rodrigues que analisa quatro escolas estaduais de Ensino Médio em Campinas e entrevista 18 profissionais que nelas atuam, conclui que:

O ambiente escolar “gerencializado”, ao operar sobre as precárias condições de trabalho, torna-se um elemento a mais para o enraizamento do desânimo, da frustração e desmotivação com a carreira, além de nutrir um sentimento de incapacidade diante dos desafios colocados sob a responsabilidade do professor. (RODRIGUES, 2018, p. 355)

Ainda de acordo com este autor, nas conclusões finais de sua tese, qua-

²⁰ A este respeito é possível ver as diferentes práticas docentes no período da ditadura militar em meu artigo “O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar”. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. /2020.

tro características devem ser ressaltadas: “Divergência, desconfiança e sentimento de injustiça, em relação ao Idesp”; “Conflito e tensão entre as etapas de ensino”, “Desânimo, frustração e desestímulo” e “Migração de funcionários do Quadro de Apoio”. A primeira delas refere-se ao desestímulo provocado pela avaliação oficial e seus índices padronizados, a segunda incorpora a primeira e evidencia que as etapas de ensino têm diferentes exigências que não são consideradas pelo modelo avaliativo. A terceira refere-se ao efeito do próprio bônus que só perdura nos meses subsequentes ao valor recebido e o último diz respeito aos funcionários que buscam migrar para escolas com melhores índices e, conseqüentemente, melhores bônus. Aqui parece prevalecer a máxima bíblica: “a quem muito tem, muito será dado, a quem nada tem, tudo será tirado”.

Em relação ao currículo de História cumpre dizer que ele rompe com as tradições anteriores, de estrutura a partir de eixos temáticos, e retoma tradições já sepultadas de oferecer uma lista de conteúdos, no modelo de história quadripartite, incorporando apenas a integração e intercalação dos conteúdos de História do Brasil e de História Geral. Neste ponto, é possível dizer que se assemelha mais ao currículo proposto em 1966²¹, ainda no modelo do curso ginasial, do que a seus antecedentes, seja o currículo não implementado da CENP, de 1986, o de 1992 ou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Desta forma, perde-se o pioneirismo conquistado nas inovações propostas anteriormente para se voltar a modelos superados nas discussões da área de ensino de História.

Esta tendência gerencial e de responsabilização do docente se mantém nos governos seguintes como pode ser visto na análise que Gêssica Priscila Ramos faz do sistema entre os anos de 1995, início do governo Mario Covas, e 2014, governo de Geraldo Alckmin. De acordo com ela:

[...] o modelo de gestão integralmente assumido desde o início do governo Covas não foi alterado, mantendo-se ancorado sobre o princípio do gerencialismo e do racionamento e agregando ao setor público princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada. Não por acaso, Sanfelice (2010, p. 147)²² afirma que tais governos conservaram em seus princípios uma clara inspiração político-ideológica razoavel-

²¹ O currículo de História para a rede estadual em 1966 foi publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Terça-feira, 22 de março de 1966. Ano LXXVI, n. 536. Foi redigido por professores da rede estadual, dividia-se em História do Brasil para os dois primeiros anos do ginásio e História Geral para a última série. Para mais detalhes, vide Lourenço, 2011, p. 54ss.

²² Refere-se a SANFELICE, J. L. A política educacional no Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 17, n. 18, p. 146-59, jan./dez. 2010.

mente comum. E nesta, como se nota, preservou-se a lógica de que política educacional se faz para a escola e não com a escola e de que a produtividade do ensino se sobrepõe a sua qualidade e as pessoas que a integram, na figura de alunos, gestores e professores. (RAMOS, 2016, p. 571)

Pode-se perceber, na presença das fundações junto à Secretaria da Educação, na manutenção da mesma política de bonificação implantada nos anos 2000 e no modelo formatado pelo *Currículo Paulista* que todas estas características se mantêm até os dias atuais.

Entre pioneirismos e retrocessos – existe pioneirismo em SP?

O que esta breve reflexão sobre a trajetória dos currículos paulistas a partir dos anos 1970 até 2008 permite entrever é que há um descompasso e diferentes interpretações em torno do que pode ser considerado pioneirismo ou o que representa retrocessos. Em termos curriculares, há propostas que pretendem dirigir e controlar mais o trabalho do docente, há propostas que pretendem proporcionar a este uma maior liberdade de escolha. O que parece pioneirismo para o poder estatal, nem sempre é bem-vindo pelos professores e pesquisadores e vice-versa. Tome-se aqui o exemplo de 1986 – o pioneirismo na adoção de ciclos escolares nunca foi destacado como tal pelo discurso oficial, causou uma grande polêmica na rede e na sociedade, e persiste até hoje, expresso em uma simplificação da ideia como “aprovação automática”, tema sempre revisitado nos planos de candidatos a prefeito e governador.

Em relação ao conteúdo proposto para a área de História há grandes variações: parte-se de um curso de Estudos Sociais em que a disciplina está mesclada com Geografia, embora se reconheça nele os temas consagrados pela tradição escolar, elaborada por docentes cujo projeto foi perseguido pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985), tem-se uma proposta de inovação em 1986, que rompe com as grandes narrativas e propõe novos personagens e temas para a sala de aula, modelo também presente nos PCNs, e há uma volta aos tópicos das grandes narrativas, em formato repaginado pela História Integrada. Desta forma, outro pioneirismo, como a proposta de introdução da História Temática no currículo escolar persiste muito mais nos debates acadêmicos da área de Ensino de História do que na memória da rede pública paulista.

A construção dos currículos também demonstra uma envergadura: se nos anos 1970 há uma aproximação da rede escolar com a universidade, que pa-

rece se repetir nas experiências posteriores, sobretudo em 1986, em 2008 isto não é tomado em consideração e em nenhum momento a equipe é apresentada ao leitor dos documentos. Também neste momento, como já foi mencionado, a presença das fundações ganha visibilidade no impresso oficial. O mesmo ocorre nos documentos que compõem o *Currículo Paulista* que não mencionam a vinculação institucional dos proponentes do documento. A participação expressiva dos docentes em debates da proposta antes de sua homologação, que foi um marco na proposta de 1986, não acontece mais e foi substituída, quando muito, por “consultas públicas” burocráticas e com pouca participação dos docentes.

Por fim, a década que separa o projeto *São Paulo faz escola* do momento de construção e publicação das Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCCs), permite perceber um verdadeiro pioneirismo paulista que há muito implementara um currículo centralizado, vigiado e controlado por um sistema de avaliações externas que premiam ou penalizam professores e gestores. Possivelmente tenha sido o estado pioneiro a inventar uma nova “tradição” curricular de vigilância dos docentes, controlando, por meio dos seus salários, as práticas docentes. No presente momento, não seria exatamente este o objetivo central de implementar uma base comum a um território tão diverso como o Brasil, minuciosamente codificada para favorecer aos sistemas de avaliação nacionais aos quais ela se submete? Qual o sentido de afirmar que este conteúdo cobre apenas 60% do currículo, uma vez que ele representa 100% do que será medido e computado pelas avaliações externas? Quem se atreverá a burlar regras e códigos para ficar sujeito às punições de seus próprios colegas?

Em relação à presença das fundações nas secretarias e ministério da Educação, esta trajetória revela como as empresas, por que não dizer, o capital, se tornam mais importantes que as pessoas, por que não dizer a vida, e nos permite concordar com a afirmação, em tom de denúncia, de Criolo:

“Não existe amor em SP”²³

Referências

BALZAN, Newton. Estudos Sociais – opiniões e atividades de ex-alunos. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. N. 22, 1977. Disponível em

²³ A despeito da dura mensagem contida na frase, o clipe que o autor fez com Milton Nascimento, no início da pandemia, é uma obra-prima que merece ser visitada. Disponível em: <<https://youtu.be/vwjVbpKITUc>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1745/1729>>.

Acesso em: 10 out. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. “A municipalização do ensino, o financiamento da educação e a remuneração dos professores”. Mesa de debate publicada em: **Estudos Avançados**, São Paulo, 15 (42), 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200002>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. Entrevista à revista **Veja**, em 9 de fevereiro de 2008. Disponível em:

<<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/veja-4-8211-premiar-o-merito/>>.

Acesso em: 10 out. 2020.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História & Memória da Inovação Educacional no Brasil – o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1970)**. Curitiba: Appris, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOULART, Débora Cristina, PINTO, José Marcelino Rezende e CAMARGO, Rubens Barbosa. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD- Educação Temática Digital** Campinas, SP, v.19, n.1, p. 109-133, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797>>. Acesso em: 10 out. 2020.

JANUÁRIO, Eduardo. **Teoria do Capital Humano e Financiamento Educacional no Estado de São Paulo, 1986 – 2003**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História Econômica), Universidade de São Paulo, 2013.

Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-13102014-175830/pt-br.php>>. Acesso em: 10 out. 2020.

LOURENÇO, Elaine e RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Leitura e formação do cidadão republicano na escola elementar paulista. In: CALDEIRA, João Ricardo de Castro e ODALIA, Nilo. (Orgs.) **História do Estado de São Paulo/ A formação da unidade paulista**. v. 2 República. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial/ Arquivo Público do Estado, 2010.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista – 1970-1990**. 2011. Tese (Doutorado em História Social). Departamento de História – FFLCH-USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12062012->

[142415/pt-br.php](#)>._ Acesso em: 10 out. 2020.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MESKO, Andreza de Souza Rodrigues; SILVA, Arnaldo Valentim e PIOLLI, Evaldo. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/69693/39239> >. Acesso em: 10 out. 2020.

RAMOS, Priscila Jéssica. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização : repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333364/1/Rodrigues_JeanDouglas-Zeferino_D.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SÁ, Guilherme Cardoso de. **Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado**. 2019. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História Econômica (PPGHE), do Departamento de História, da Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-30082019-131953/pt-br.php>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História / Coord. Maria Inês Fini**. – São Paulo: SEE, 2008. Disponível em <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/>

[Prop HIST COMP red md 20 03.pdf](#)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau**. São Paulo, 1975.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries**. 2 reimpressão. São Paulo, 1981.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries**. 3 reimpressão. São Paulo, 1985.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 36 n.127, São Paulo, jan./abr.2006.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola** – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

VINHAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

III

CONHECIMENTO HISTÓRICO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: DIGRESSÕES SOBRE O ENSINO E O DIREITO À APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO TEMPO DE VIVER E SER CRIANÇA*

João do Prado Ferraz de Carvalho

“Troquei as leituras vivas por manuais escolares” (Philippe Ariès)
“O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da **memória**, que atravessa a história e a alimenta.” (grifo do autor).
(Jacques Le Goff)

“O espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio”
(Marc Bloch)

O historiador francês Phillippe Ariès em texto de 1946 intitulado “*Uma criança descobre a história*”, narra de forma preciosa os dilemas envolvidos na sua aventura de descobrir e inquirir o mundo na relação com o tempo histórico e as narrativas sobre o passado.

A leitura desse provocante texto e a reflexão sobre as possibilidades de sua interpretação nos inspira a pensar sobre o ensino de história destinado às infâncias na sua relação com as diferentes formas de se viver esse tempo socio-cultural de ser criança. Permite pensar sobre os dilemas envolvidos na escolarização do conhecimento histórico e inquirir as ações pedagógicas imbricadas nesse processo. Essa leitura nos inspira na reflexão sobre o conhecimento histórico escolar, suas possibilidades e responsabilidades formativas, nos instiga, enfim, a buscar sentido nas práticas escolares voltadas à imersão das crianças na reflexão sobre a aventura do homem no tempo¹.

Ariès (1992) escreve no contexto francês de meados do século XX.

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.65-84

¹ As reflexões desenvolvidas neste texto não são totalmente inéditas, foram em parte publicadas pelo autor em outros textos (CARVALHO: 2018 e 2020) e acrescidas aqui de outras ideias e leituras.

Narra que nasceu numa família realista nostálgica em relação a um passado glorioso e “grande apreciadora de memórias...”, (p. 12). Conta-nos que apesar do gosto pela narrativa histórica fazer parte e ser elemento presente no cotidiano das suas relações familiares, entendia ter nascido num oásis e viver “fora da história”. Condição essa justificada, segundo sua interpretação, por estar imerso na vida privada familiar e fechado às preocupações do exterior, à vida pública e coletiva, onde a história transcorria. Essa condição de vida, escreveu Ariès, “explica como não nasci dentro da História. (1992, p.10)

Quando na juventude resiste ao que considerava ser a memória fragmentada de sua família, e passa a buscar “o que ficava de fora”. Escreve ter se tornado, assim, mais sensível “as zonas de sombra periféricas”, o que “sublinhava a minha ignorância daquilo que ficava de fora de minhas leituras” (Ariès, 1992, p. 17).

A reação a essa memória familiar eivada de nostalgia e glória, a essa forma de representação do passado acrescida do lamento do tempo presente, vivida como uma prisão nos tempos idos no qual sua família teimava em permanecer, leva o jovem Ariès a buscar a História nos manuais escolares:

Durante minhas férias, passeava à beira mar - mal tinha catorze anos - passeava pela praia com um velho manual do último ano de secundário [...] e me esforçava a valer por decifrar aquele conglomerado de datas e de factos despojados da mais pequena parcela de interesse. (1992, p.14)

Em determinado momento de sua formação, nem os manuais escolares lhes bastavam em sua busca por conhecer “toda a História, sem lacunas” (1992, p.17). Essa busca pela história total o leva a aprofundar-se na elaboração de quadros sinópticos, genealogia, cronologia, escreve quase como uma confissão que “lutava com os fatos para os forçar a reintroduzir-se no todo”. (Ariès, 1992, p. 16). Afirma, num tom aliviado meio ressentido, que teve dificuldades em se ver livre desses procedimentos.

Nesse percurso sumariado acima, acompanhamos Ariès criança adentrando à juventude buscando se distanciar das memórias familiares num primeiro momento, para posteriormente se reaproximar. O movimento primeiro entendia a História total como contraponto com a conseqüente rejeição das memórias, negadas como possibilidades de narrativa válida sobre o passado. Entendimento esse reavaliado num segundo movimento, assim descrito pelo historiador francês:

[...] lamento-o hoje, e se tivesse que dirigir crianças apaixonadas pela história penso que as orientaria, pelo contrário, para esses testemunhos vivos. Sei que tais fragmentos contêm mais história, e mais história total, do que todos os manuais, mesmo os mais eruditos. (Ariès, 1992, p.17)

Ao iniciarmos nossas reflexões sobre o ensino de história na escola da infância buscamos inspiração na trajetória da criança Phillipe Ariès descobrindo a história. Com isso buscamos indicar que entre a vida pública e a vida privada de uma criança, entre as relações familiares e as relações estabelecidas na escola enquanto espaço primeiro de inserção no mundo público e coletivo, entre história e memória, há mais proximidades do que distanciamentos, independente das crianças serem ou não “apaixonadas pela história”.

Para prosseguir, uma nota para registro do uso específico que fazemos da leitura desse texto do historiador francês. Certamente não há sujeitos vivendo concretamente em oásis, apartados da história como processo, porque imersos na vida privada familiar. Na história “estamos e somos”, como o próprio Ariès escreve (1992, p. 11). Na história estamos e somos sujeitos inseridos em diferentes perspectivas e formas de produção de nossa experiência. Experiência usada aqui no sentido que lhe atribui Edward Palmer Thompson (1981), em sua apaixonada obra *A Miséria da Teoria*.

Aproximando essa reflexão dos objetivos deste texto, entendemos que o ingresso das crianças na escola enquanto materialização da passagem da vida privada à vida pública não representa o ingresso na história, mas uma mudança de perspectiva na relação com a história e com as memórias, familiares ou não.

Muda a perspectiva por ser função da escola destinada à infância levar crianças a pensarem sobre a produção coletiva da vida social, sobre as diferentes formas de sua organização ao longo do tempo, sem descartar outras formas de representações sobre o passado. Eis o papel da história enquanto conhecimento escolarizado tendo a “ciência dos homens” no tempo (Bloch, 2001, 55) como referência.

Essa mudança de perspectiva na vida das crianças implica o ingressar no mundo coletivo público, que não deve ser meramente apresentado às crianças, mas simbolizado, refletido, grafado, significado, compreendido. Materializando-se, assim, o papel social da escola na vida da criança na perspectiva da representação do que vem a ser a infância no tempo presente.

O ingresso no universo do mundo coletivo público mediado pela escola não deve comportar, em nenhuma hipótese, o silêncio e o esquecimento sobre a vida das crianças em outros espaços. Não pode implicar numa postura

simplista que iguala aluno à criança, ignorando que são processos culturais complexos os responsáveis por tal representação. O aluno é uma invenção (Sacristán, 2005) e temos na modernidade um momento decisivo da construção dessa categoria como a grande referência de compreensão da criança (Boto, 2002, p. 14).

Quando esses seres adentram fisicamente os espaços escolares, os prédios escolares, e ultrapassam seus muros e portões, carregam consigo todos os dilemas humanos implicados no ser criança e viver uma determinada infância.

Crianças não se transformam em alunos naturalmente e adaptam comportamentos no sentido da escolarização passivamente. Resistem aos processos de disciplinarização de seus corpos e mentes. Os processos de escolarização, fundados e desenvolvidos na modernidade e relacionados ao tempo e ao espaço escolar, podem ser dolorosos às sensibilidades infantis.

De meados do século XX, tempo da escrita de Ariès, podemos nos movimentar em direção a um belo texto de Machado de Assis, *Conto de Escola*, que se passa em 1840 no Brasil Império vivendo o interregno entre o primeiro e o segundo Reinado, enfim, período Regencial. Da leitura desse conto saído da pena de um dos maiores escritores brasileiros, podemos intuir uma crítica mordaz a processos de escolarização centrados na perspectiva dos adultos.

Pilar, o menino personagem principal, exemplifica parte do dilema vivido pela infância escolarizada num mero olhar pela janela durante uma aula. Escreveu Machado de Assis dando vida a esse menino:

Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Maravilhoso conto no qual a escola surge como lugar onde as crianças aprendem sempre, fator indicativo de seu potencial de socialização, mas nem sempre aprendem valores e atitudes contidos na expectativa dos adultos. No conto, o menino Pilar fica entre a delação e a corrupção, aprendida com seus pares no contexto das atividades escolares, ou seguir a companhia de batalhão e fuzileiros e “seu tambor à frente, rufando”.

Acrescentemos aqui mais uma narrativa em tom de tempos amargos de

escola. Essa vivida pela infância escolarizada no nosso tempo presente em um bairro considerado como periférico na grande metrópole São Paulo. Lugar longe, não por ser periférico, mas longe no sentido dos direitos das crianças.

Narrativa que chegou pelos cadernos e relatos de estudantes de Pedagogia² em curso de formação de professores e ganhou o seguinte contorno:

[...] a atividade estava relacionada à temática meio ambiente que a escola trabalhava como parte de seu projeto pedagógico, a necessidade, preservar o planeta e economizar um bem finito, a água. Fechar as torneiras na escola e em casa, não escovar os dentes com as torneiras abertas, não tomar banhos longos, não lavar o quintal com mangueiras, economizar água. Todas ações que um educador deve trabalhar com suas crianças. Entre o projeto e o lugar, o ser criança e o viver a infância num bairro com rodízio de água por problemas de abastecimento, perguntamos: como fazer as crianças fecharem as torneiras sem ferir o direito à água? Como educar para preservar o planeta no limite entre um dia com água e outro sem? (CARVALHO & BARCELLOS, 2013, p. 40)

Certamente essa deve ser uma das preocupações para quem se dispõe a pensar o ensino de história destinado à infância escolarizada: o que fazemos com os desejos e expectativas dessas crianças, que nas narrativas aqui aludidas, seja ambientada em 1840, em meados do século XX ou na segunda década do século XXI, permitem questionar a invisibilidade da infância e o adultocentrismo? Como as relacionamos com esses seres que deixam de ser objetos para se tornarem sujeitos de direitos, conforme a legislação atual consagrada no Estatuto da Criança e do Adolescente, o famoso ECA de 1990?

Essas reflexões permitem trazer à tona um questionamento que, na perspectiva aqui adotada, deve ser central: qual a abordagem histórica, ou melhor, qual deve ser a concepção de conhecimento histórico que, ao ser escolarizado, não desconsidera as crianças e as diferentes formas de viver infâncias na sua relação com o mundo a ser descoberto e inquirido por esses sujeitos? Como iniciar crianças na reflexão histórica sem negar sua vida privada e as memórias familiares?

Esses sujeitos de direitos não podem ser idealizados. Conforme escreve Vieira (2016, p. 84) inspirado em Arroyo (2006):

As considerações de Miguel Arroyo sobre o fim da idealização da vida

² Trata-se do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo.

social das crianças são conhecidas. Para ele, “as imagens românticas da infância se quebraram. É hora de preparar os professores para a infância real”. (ARROYO, 2006, p. 4). Na busca de sentidos, currículos e repertório educacional que alcance a criança real, o autor sugere que enquanto sujeito de direitos, os educandos devem conhecer a história de negação dos direitos humanos no Brasil. Desconstruir tal negação implica na elaboração de estratégias educacionais focadas nas questões de gênero, relações étnico-raciais e outros temas que, juntos, contribuam para efetivação de educação em direitos humanos.

Importante destacar que Arroyo (2004) cunhou a expressão “imagens quebradas” para buscar retirar da invisibilidade, crianças e jovens em ambiente escolar e se perguntar pela forma como os docentes estariam se relacionando com esses portadores de direitos: “os alunos colocariam seus mestres em um novo tempo? (2004, 9).

Oliveira (2011) escreve que algumas pesquisas do campo do ensino de história quando problematizam as especificidades de se ensinar história para crianças na escola “[...] convergem em alguns pontos, dentre os quais apresentamos dois: sobre a necessidade de se considerar a curiosidade infantil e sobre a significância que o conhecimento deve ter para o sujeito.” (p. 58)

Levar em consideração a curiosidade infantil e atentar para a importância de fazer com que o conhecimento seja significativo para a criança, sujeito cognoscente, impõe cuidados metodológicos, teóricos e conceituais que pretendemos discutir neste texto atento às considerações e ao alerta do historiador Phillipe Ariès: não trocar a história viva pelos manuais escolares, mantendo-se alerta diante dos perigos inerentes à busca do ensino de uma história total; prestar atenção aos perigos de se “esvaziar a história do seu conteúdo humano para a reduzir a um esforço de memória e a um esquema gráfico”. (1992, p. 21).

Ainda sobre resultados de pesquisas no campo do ensino de história, Oliveira (2011) chama a atenção para uma certa coesão em seus resultados quando apontam “para a importância no investimento metodológico aliado às concepções teóricas de que a criança deve aprender História da mesma forma que o historiador a escreve: como ação investigativa sobre o passado” (2011, p. 59).

Preocupação similar já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História proposto aos anos iniciais do Ensino Fundamental na década de 90 do século passado. Este documento já advertia que, embora o objetivo do ensino de história na escola da infância não seja formar pequenos historiadores, a metodologia do historiador deve ser a metodologia utilizada no ensino

de história para crianças, pois

[...] a transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de história propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente do passado (MEC/SEB: 1997: p. 38 – 39).

Nesse ponto de nossa reflexão, quando instados a pensar sobre a produção do conhecimento histórico na sua relação com aprendizagem significativa na escola da infância, pretendemos seguir acompanhados pelas ideias do historiador Marc Bloch.

Provocado por uma singela pergunta de seu filho, “Papai, então me explica para que serve a história”, responde escrevendo um dos textos mais importantes e influentes sobre o *métier* do historiador, *Apologia da História ou ofício do historiador*.

É nas páginas desse livro clássico que podemos ler o que está grafado abaixo:

[...] todo livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo ou (caso se prefira), inserida nos pontos de reflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitulariam ‘como posso saber o que vou lhes dizer?’ Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio (2001: p. 83)

Ensinar história nas escolas da infância não é ensinar historiografia, mas independente disso, não podemos lecionar sem iniciar as crianças na arte da desconfiança de todo e qualquer conhecimento que lhes seja apresentado pronto e acabado. Apresentado como revelação, o conhecimento histórico certamente gera desinteresse e tédio em relação à experiência da humanidade no tempo.

As crianças em processo de escolarização tornam o conhecimento histórico algo significativo para seu viver a infância quando o mundo não lhe é apresentado como uma revelação a ser aprendida, mas sim como um mundo a ser descoberto e quando elas são convidadas a participar dessa descoberta, quando sua natural curiosidade é respeitada em nome de valores humanos.

Enfim, na esteira de Marc Bloch, uma constatação: quando a encenação do “espetáculo da busca” pelo conhecimento histórico escolar é resultante do envolvimento dos atores/sujeitos, as crianças, em todas as etapas do processo de criação, afastamos “o gelo e o tédio” e adentramos no campo das possibilidades da aprendizagem significativa.

Defendemos que são as indagações inerentes aos procedimentos de pesquisa do historiador que devem guiar os procedimentos metodológicos no sentido de propiciar a uma criança seu encontro com a história.

Para ruminar sobre as digressões apresentadas até então, recuperar o fôlego e continuar a jornada, retomo às inspirações contidas nas epígrafes deste texto: em Ariès um alerta sobre o que ensinar, em Marc Bloch uma sugestão do como ensinar, em Le Goff, uma sugestão do que não podemos esquecer.

Em melhor companhia, quase impossível!

Então, podemos seguir nessa aventura prazerosa de dialogar sobre a aprendizagem de crianças no tempo de viver e experienciar diferentes infâncias.

Ensino de história na escola da infância e para a infância

Apesar de já ter caminhado um bom pedaço nesse momento da travessia é importante tecer algumas palavras sobre o porquê usar o termo escola da infância e não simplesmente grafar, como está inclusive definido na legislação educacional, ensino de história na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em pesquisa sobre a implementação da escola primária graduada no estado de São Paulo entre 1890 e 1910, Rosa Fátima de Souza estudou a construção de um modelo de escola com a consequente produção de uma cultura escolar que, tomadas as devidas precauções, podemos afirmar que chegou aos nossos dias.

Extinta na legislação pela LDB 5.692/71 que criou o ensino de primeiro grau unindo primário e ginásio, a escola primária sobrevive, seja na memória de gerações que se referem aos anos iniciais do ensino fundamental como “primário”, seja na dificuldade de integração dos atuais nove anos do ensino fundamental numa etapa coesa de formação em função da resistência de uma cultura escolar primária e ginásial, o que na leitura de Souza expressa “a existência de duas culturas escolares, duas organizações didático-pedagógicas, duas formas de conceber e praticar o ensino.” (1998, 7)

Portanto, podemos trabalhar com a ideia da existência de uma especifi-

cidade da escola primária, de uma cultura primária a influenciar àquilo que atualmente chamamos de anos iniciais do ensino fundamental. Constatação essa que nos obriga a perguntar pela sua especificidade quando pretendemos entender o conhecimento histórico em sua conformação enquanto escola destinada à infância.

Essa cultura escolar primária contempla a força de uma tradição inventada (Hobsbawm: 1984) que, além de resistir na memória de muitos que passaram pelos bancos escolares, também persiste em nosso tempo presente e influencia práticas pedagógicas nos espaços educacionais destinados às crianças de zero a cinco anos, qual seja, a escola de Educação Infantil.

Com a recente expansão da educação infantil no Brasil e com a criação do ensino fundamental de nove anos, essa cultura escolar primária tende a servir de referencial à escolarização de crianças em tempos de educação infantil, ou seja, a cultura escolar primária serve de modelo escolar à educação infantil como, por exemplo, indica a iniciação precoce aos processos de alfabetização. Estamos no campo da escolarização dessas crianças.

Objetivando dialogar com essa tradição inventada, é importante situar nosso debate no sentido da elaboração de uma escola estruturada a partir dos direitos da infância, que não despreze as reais necessidades das crianças de zero a 10 anos, atenta as etapas de desenvolvimento cognitivo, físico, psicossocial e cultural desses sujeitos de direitos, as crianças. Enfim, pensar numa escola da infância e para a infância.

No caso do ensino de história, estamos diante de um projeto a ser criado no embate com o que podemos chamar de resistências no contexto de uma tradição inventada. Presente como componente curricular nas escolas brasileiras desde o século XIX, a história enquanto conhecimento destinado às crianças esteve atrelado a vários projetos, seja de construção da nacionalidade, de formação moral e cívica, ou mais recentemente, de formação da cidadania. Diferentes projetos em diferentes contextos históricos que indicam mudanças no sentido da proposição dos objetivos formativos, o que também podemos chamar de proposições de mudança do currículo prescrito.

Porém, como as pesquisas no campo do currículo nos permitem afirmar, é entre o prescrito e o praticado, entre adesões e resistências, entre práticas e representações, que a escola e a formação se materializam. Assim, o “chão das escolas”, adquire status de espaço privilegiado para pensarmos o que fazemos com nossas crianças ao viverem o tempo da infância escolarizada, no nosso tempo presente.

Do ponto de vista do conhecimento histórico escolar, a longa duração

de práticas estruturadas a partir de uma concepção de história factual, linear, heroica, de matriz positivista e metodologicamente ensinada para ser assimilada passivamente mediante a memorização, sobrevive e resiste, apesar de tudo e de todos, em nosso tempo.

Tomemos uma questão de nosso tempo como indicativo. Apesar das propostas curriculares definidas pelo Estado brasileiro nos anos 90 do século XX, representadas no caso do ensino de história pelos PCNs de História, terem sido amplamente difundidas, apesar das diversas políticas públicas desenvolvidas no sentido de sua implementação, assim como das mudanças implementadas no campo da produção e avaliação do livro didático, como o faz o PNLCD desde o início dos anos 90 do século passado, alguns pesquisadores constataam que, embora assimilada no campo do discurso, no “chão da escola”, o ensino de história ainda está atrelado à práticas distantes das prescritas pelas propostas inovadoras presentes em diversas políticas públicas (Soares (2009).

Ao tratar das especificidades do que denomina ensino de história nos anos iniciais, o pesquisador citado acima escreve que

Ele está mais vinculado às práticas curriculares cotidianas e à cultura escolar, portanto não se configura como conhecimento histórico escolar, na medida em que mantém distância considerável em relação à produção do conhecimento histórico-científico. (2009, p. 128).

Em outra passagem do mesmo texto, podemos ler:

Não surpreende aos pesquisadores o conhecimento de que a história ensinada está inserida na cultura escolar. Seja nas datas comemorativas ou nas festas juninas, a história é ensinada cotidianamente. Compreender que isso é parte do currículo oculto não é suficiente. O que os professores precisam é ter acesso ao conhecimento que a história produz ... (Soares, p. 134).

No diálogo crítico com esse pesquisador, nos interessa reter a constatação que nos permite trabalhar na perspectiva de uma ausência referente ao conhecimento histórico na escola da infância, apesar de todas as prescrições curriculares em sentido contrário. Constatação por nós entendida como resistência no contexto de uma cultura escolar inventada.

Convidamos outra autora para nos ajudar a construir um quadro aproximativo sobre os dilemas do conhecimento histórico na escola da infância.

Fonseca (2009), ao discutir o “lugar” do ensino de história nos anos

iniciais do ensino fundamental, aponta para uma crise de identidade, produzida na esteira da criação dos Estudos Sociais como proposta a negar a especificidade tanto da história como geografia enquanto disciplinas específicas, com objetos próprios e questões específicas do ponto de vista curricular.

Acompanhando o raciocínio da autora, no contexto das reformas curriculares dos anos 80 e 90 do século XX, temos a proposta de superação dos Estudos Sociais e a retomada das disciplinas de história e geografia, como apresentado nos PCNs de 1997. Nesse momento, em função das consequências que a criação dos Estudos Sociais produziu, seja na formação de professores ou na elaboração de material didático, práticas negadoras das especificidades do conhecimento histórico, precisam ser superadas.

Fonseca afirma que nesse contexto de superação dos Estudos Sociais, torna-se comum em espaços de formação o questionamento dos professores sobre qual a especificidade do conhecimento de cada disciplina. Isso se manifesta em questões como: O que ensinar em Geografia? O que ensinar em História? Como distinguir abordagens históricas e geográficas ao trabalhar temáticas como família, bairro ou cidade? (2009, p. 246).

Seguindo ainda as interessantes análises desenvolvidas por essa autora, podemos falar de um “não lugar” do ensino de história na escola da infância, imbricados com outras questões como,

[...] a desvalorização social, política e pedagógica da História como conhecimento escolar e disciplina formativa; as características do processo de formação inicial dos professores; as concepções pedagógicas e de alfabetização dominantes; o perfil do material pedagógico e, em particular, dos livros didáticos de História e Geografia no período. (2009: p. 246)

À “ausência” apontada por Soares (2009) aludida acima e à “crise de identidade” discutida por Fonseca, podemos acrescentar a afirmação de Oliveira (2011) de que não temos

[...] uma concepção clara do significado, quanto a forma e ao conteúdo, do que seja ensinar História na escola para crianças. Há de ser diferente do trabalho com os anos finais, caso contrário por que não se institui a separação das disciplinas desde a entrada do sujeito no espaço escolar? (2011; 60)

Concordo com essa afirmação relativa às incertezas do que ensinar nos anos iniciais quando tratamos do conhecimento histórico. Entendo que essa

constatação está relacionada à duas outras.

Primeiro às dificuldades de superação de uma tradição inventada no século XIX, estruturada numa concepção de formação moral e cívica presente nas propostas anteriores de ensino de história par a escola primária. A crítica a essa tradição inventada de formar a identidade nacional mediante a oferta de um ensino baseado nos grandes personagens e nos grandes acontecimentos, que do ponto de vista da aprendizagem das crianças exigia apenas a postura de memorizar fatos e datas, certamente objetivando uma formação moral e cívica, enfim, apesar das reiteradas críticas a essa tradição, vivemos um contexto educacional que não implica na produção de práticas escolares que permitam a aprendizagem histórica por parte das crianças.

Diante dessa crítica, duas posturas dos educadores: a manutenção das práticas no interior da cultura escolar ou, sem clareza do que fazer, muitos professores simplesmente não trabalham o conhecimento histórico com as crianças.

A segunda questão está relacionada à desconsideração das especificidades dos anos iniciais e das crianças enquanto sujeitos cognoscentes. Ou seja, é preciso pensar uma concepção de ensino de história na escola da infância que coloque como, principal preocupação as crianças, os sujeitos da aprendizagem.

Esta segunda constatação nos permite pensar sobre a especificidade do ensino de história na escola da infância na sua relação com outras áreas de conhecimento. Advogamos que não é o caráter disciplinar que deva prevalecer na organização do currículo dessa fase de escolarização de crianças e sim a perspectiva que toma o conhecimento em múltiplas dimensões. Considero importante trazer para essa discussão a preocupação com a epistemologia das ciências e áreas específicas que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se perguntando sobre como fazer interagir diferentes objetos, perguntas e explicações sobre o mundo vivenciado pelas crianças.

Afinal, o que deve ser apropriado e explicado pelas crianças é o mundo em que vivem e produzem suas infâncias, que embora estudado em diferentes perspectivas pelas diversas ciências, não pode soar como fragmentado e disperso.

O conhecimento histórico deve desempenhar papel relevante nessa descoberta por parte das crianças em função de seu potencial formativo. Concordamos com Menezes e Silva, quando escrevem que

[...] é possível e necessário trabalhar História com alunos das séries iniciais, na compreensão de que eles são capazes de questionar, de pesquisar,

de relacionar, de temporalizar, de conceituar, respeitadas as experiências e o acervo dos conhecimentos pertinentes à faixa etária a que pertencem. (2004, p. 266)

Portanto, o ensino de história na escola da infância não deve ser disciplinarizado e devemos tomar muito cuidado com certa leitura, digamos, imperialista, da área de história, ao discutir e “invadir” o espaço destinado ao ensino de crianças. Se isso já é um problema em níveis mais elevados da escolarização, na escola da infância, é inconcebível.

Não podemos perder a dimensão histórica das disciplinas escolares (Chervel:1990). Resultantes de processos e práticas culturais relacionadas ao tempo de sua produção no âmbito da cultura escolar, devem ser entendidas em suas especificidades na relação com as ciências de referência e suas epistemologias e inquiridas sobre o porquê de sua prescrição curricular e processos culturais de legitimação de seus saberes (Martins 2002) em nosso tempo presente, tempo no qual se questiona tanto a naturalização da escolarização de crianças em contextos conflituosos com seus direitos de aprendizagem como a aparente naturalidade das disciplinas escolares (Bittencourt, 2003, p. 9).

Aprender e ensinar história na escola da infância deve levar em consideração a forma como as crianças vivem e produzem sua infância lendo o mundo, como se desenvolvem do ponto de vista cognitivo, psicológico, físico, etc.

Essa leitura do mundo se torna empobrecida sem uma formação que incorpore à explicação a dimensão temporal dos fenômenos humanos, porém, devemos ser cuidadosos com a disciplinarização do currículo nessa fase de formação escolar.

Devemos nos posicionar sobre o ensino de história na escola da infância a partir de uma leitura que implique aproximar-se do campo da educação em várias perspectivas. Na perspectiva da compreensão das diversas dimensões envolvidas nos processos de aprendizagem, nos debates sobre alfabetização e letramento, na apropriação das discussões sobre as diferentes infâncias, suas histórias, suas especificidades, sua produção pelas crianças na relação com seus pares e com os adultos.

Ensino de história, memória e sujeitos de direitos em processo de escolarização

Começo perguntando: é possível discutir o ensino de história na escola da infância desconsiderando o conceito de infância? Afinal, é este conceito so-

ciocultural que nos permite refletir sobre as diferentes formas de ser e viver das crianças, sujeitos cognoscentes produtores de diferentes infâncias. Permite-nos perguntar como o ser criança apresenta-se ao mundo e é por ele apresentado em diferentes contextos, mundo esse que o ensino e a aprendizagem escolar pretende que esse ser pense, descubra, critique, e o tome como uma produção sua enquanto sujeito histórico.

É preciso pensar os estudos sobre a infância em suas múltiplas perspectivas para avançarmos na discussão sobre o ensino de histórica, formulando perguntas sobre qual a concepção de infância que nos orienta a pensar os processos de ensino e aprendizagem?

Faz-se necessário incluir neste debate a defesa da aprendizagem como um direito das crianças, e não das famílias ou da sociedade. Estamos no campo da infância portadora de direitos, uma forma de conceber o viver a fase criança dos seres humanos.

Isso implica em situar o sujeito cognoscente em função de suas especificidades produzidas num tempo e espaço determinados. No tempo presente concebe-se com naturalidade que lugar de criança é na escola, por isso devemos ficar atentos, se perguntando sobre essa naturalização e seus desdobramentos, se perguntando sobre os processos de produção de uma infância escolarizada.

Especificamente sobre o conhecimento histórico escolar, é fundamental assinalar que não há, nem deve haver, uma proposta única de ensino de história para a escola da infância. O que há é a necessidade de, fundamentado pela epistemologia da ciência histórica, se perguntar pelas formas de elaboração de propostas que considerem o múltiplo, o plural, as diferentes identidades, o diverso, no diálogo com outras áreas do conhecimento, principalmente com a educação.

Ou seja, é preciso se perguntar sobre as diferentes formas de se viver as infâncias pelas crianças inseridas no processo de escolarização. Enfim, é preciso se aproximar das temáticas próprias da escola da infância para pensar o ensino de história na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as várias questões envolvidas nessa afirmação, o tema da alfabetização e letramento ganha relevância.

Inspirada pelas reflexões de Paulo Freire, Fonseca (2009) pensa “sobre a impossibilidade de separar a leitura e a escrita da palavra da leitura do mundo, da leitura da história”, o que a leva a seguinte afirmação:

Leitura, compreensão, palavra, texto. Ler o mundo implica romper com generalizações, simplificações e fragmentação no/do processo educativo.

Se “ler” é “ler o mundo”, não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão da História, da Geografia construídas pelos homens, compreensão das coisas do mundo, das experiências humanas, das relações sociais, de trabalho, de tempo. Isso requer de nós uma outra concepção de História, de ensino e aprendizagem da Língua” (2009, p. 252).

A história enquanto conhecimento formativo que nos ajuda a compreender o mundo, “não pode ser ensinada separada, isolada do processo de alfabetização da criança e do adulto”, é um “equivoco separar a compreensão da História da leitura e da escrita” (Fonseca, 2009, p. 252 – 253).

As afirmações de Fonseca sobre alfabetização e letramento são fundamentadas a partir das reflexões de Magda Soares (2004), uma das autoras que também serve como referência para programas e documentos importantes que em nosso tempo presente discutem propostas de escolarização da infância.

Em publicação da Secretaria de Educação Básica do MEC destinada a formação dos professores e sua atuação no contexto do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), podemos ler: “alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar...” (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 11).

Ao discutir os direitos de aprendizagem histórica no ciclo de alfabetização, encontramos nesse documento a defesa de que esse é um direito da criança, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, conforme estipulado no inciso II do seu Artigo 32, que determina que faz parte da formação básica do cidadão oferecida do Ensino fundamental, ou seja, as crianças têm direito a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 29).

Portanto, assim como a alfabetização e letramento são direitos das crianças, e é impossível alfabetizar e letrar sem história, a aprendizagem histórica é um direito da criança e compõe uma das formas de se compreender a infância em nosso tempo presente.

O direito da criança à aprendizagem histórica certamente está relacionado ao direito de ter sua história, sua memória e a de sua família e comunidade, tratadas como uma das preocupações na escola da infância.

A vida privada e as memórias familiares estão eivadas de possibilidades de servirem como ferramenta inspiradora de diálogos frutíferos que inspirem e

possibilitem às crianças compreenderem a história pública e coletiva sem descartar a vida privada e familiar.

O conhecimento histórico na escola da infância deve levar em consideração as diferentes formas da humanidade se relacionar com o tempo histórico, com as diferentes formas de se ler o passado no tempo presente das crianças, atentar para elaboração sociocultural de múltiplas narrativas sobre a aventura de homens e mulheres no tempo. Enfim, não podemos incorrer no engano de desconsiderar a vida social das crianças e suas leituras de mundo produzidas para além das narrativas históricas escolares, desconsiderando memórias familiares e de grupos comunitários no bairro.

Ao ingressar na escola e no universo das preocupações com a vida pública e coletiva, as diferentes infâncias estão imersas em memórias e maneiras de experienciar, no sentido thompsoniano (1981), o viver a fase criança e o produzir de uma determinada infância. Devemos, assim, tomar essa preocupação geracional como elemento estruturador do modo de compreender e produzir currículos e práticas na escola das infâncias.

A aprendizagem sobre o tempo, matéria fundamental da história, deve ultrapassar as preocupações cronológicas registradas nos calendários e nos esforços de periodização. Certamente o trabalho pedagógico não pode prescindir dessas formas de mensurar o tempo histórico, porém devemos ficar atentos ao que escreve Le Goff:

Hoje, a aplicação à história dos dados da filosofia, da ciência, da experiência individual e coletiva tende a introduzir, junto destes quadros mensuráveis do tempo histórico, a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos. O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da **memória**, que atravessa a história e a alimenta.” (*grifo do autor*). (Le Goff, 1994, p. 13).

Memória, elemento essencial na constituição das identidades individuais e coletivas, lugar “onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos, assim, trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1994 p. 476 e 477).

Levar essas leituras em consideração implica incorporar como procedimento analítico que o passado é lido de forma diferente por diferentes grupos que produzem diferentes narrativas. Não há uma infância, mas infâncias vividas

por diferentes crianças. Por isso, certamente, há diferentes formas de se relacionar no presente com o passado. É preciso avançar a necessidade de discutir a invisibilidade da infância em nosso tempo presente na relação com os processos de escolarização e questionar o ensino de história na escola da infância que não considera a criança na perspectiva temporal, como sujeito histórico.

Inspirado pelas memórias de um adulto sobre os dilemas de uma criança descobrindo a história, como podemos ler na narrativa do historiador Philippe Ariès sumariada na abertura deste texto, e concebendo a relação entre história e memória na perspectiva de Le Goff, para quem a memória coletiva” tem uma forma científica, “a história” (1994, 535), tomo como princípio que essas devem ser preocupações inseparáveis dos educadores que pretendem formar crianças, esses sujeitos de direitos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes: 2004.

_____. Entrevista. In: **Revista Criança**, MEC, Brasília, 2006, p. 3-7.

ASSIS, Machado de. **Contos de Escola**. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

ARIÈS, Philippe. Uma criança descobre a história. In: ARIÈS, P. **O tempo da História**. Lisboa: Relógio D’água, 1992; p. 9-21.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M A. T & RANZI, S. M, F. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C & KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 11 – 60.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização**

na Idade Certa. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2012.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de & SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Direito à identidade e à territorialidade. In: FINCO, Auad (org.). **Educação Infantil e Direitos da Infância.** Recife: Pipa Comunicação, 2013, p. 31 – 42.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. Dialogando sobre o conhecimento histórico na escola da infância no contexto das ações do Pibid e do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Unifesp. In: CARVALHO, J.P.F; SILVA, J.L.B; SILVESTRE, M.A. **Pibid Unifesp em Diálogo.** Trajetórias e Indagações sobre Práticas de Formação Inicial de Professores. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018, p. 149 – 167.

_____. O Ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a educação para as relações étnico-raciais: reflexões acerca de experiência de enfrentamento do racismo no Brasil. In: BAUMGARTEN, Lúcia. **História - Uma disciplina sob suspeita.** Reflexões, diálogos e práticas. Curitiba: CRV, 2020, p.103 – 117.

FONSECA, Selva Guimarães. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História alfabetizando? In: FONSECA, S. G. (org.). **Ensino Fundamental. Conteúdos, metodologia e práticas.** Campinas: Alínea Editora, 2009; p. 241 – 265.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (orgs.). **A Invenção das Tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9 – 23.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares:** quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, S. G. & GATTI JÚNIOR, D. (orgs.). **Perspectivas do ensino de história:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 57 – 66.

SILVA, Maria Fatima de Souza & MENEZES, Leila Medeiros de. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, A. M; GAS-

PARELOLO; A, M. & MAGALHÃES, M. S. (orgs.). **Ensino de História. Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 215 – 228.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-117, jan./ abr., 2004.

SOARES, Olavo Pereira. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a formação dos professores. In: FONSECA, S. G.(org.) **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Alínea Editora: 2009; p. 127 – 147.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Guanabara: Zahar Editores, 1981.

VIEIRA, Cleber Santos. A criança e o direito à memória. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 4, n. 1, p. 83-96, jan./jun., 2016.

IV

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA. A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA LEGISLAÇÃO 11.645/08 E NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS DOS DESAFIOS NO ENFRENTAMENTO DA COLONIALIDADE*

Jorge Lúzio

“Brasil, és no teu berço doirado, um índio civilizado, e abençoado por Deus”¹

Introdução

O discurso colonial forjou, historicamente, narrativas sobre os povos indígenas brasileiros em categorias repletas de distorções etnocêntricas. Claro está que é na prática do Ensino e no debate público que se corrigem tais erros e equívocos, bem como as suas implicações, em desdobramentos que se alargam da exclusão social e dos conflitos na posse da terra, aos crimes cometidos pelo Estado e pelo grande latifúndio. Em contrapartida, na assimilação das diversidades e dos estudos étnico-raciais presentes nas peculiaridades da disciplina História e seu ensino encontram-se vias de percepção e de alternativas para a superação desta sanguinária realidade. Na sala de aula, o apelo às interdisciplinaridades e suas interações com as grandes áreas da história e as interfaces com disciplinas correlatas nas Ciências Sociais e na Geografia, na Literatura, na Filosofia e nas Artes pelas múltiplas confluências teórico-metodológicas das Humanidades, potencializam o Ensino de História enquanto instrumento social e político na educação e na cidadania. Ademais, as demandas específicas do processo de

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.85-104

¹ Verso inicial do samba-exaltação “Brasil”, de Aldo Cabral e Benedito Lacerda, gravada por Francisco Alves e Dalva de Oliveira, em 1939. SEVERIANO, Jairo. “O Estado Novo e a música popular”. In: “**Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade**”. São Paulo: Editora 34, 2008. p. 269, numa apologia ao discurso colonial e às narrativas hegemônicas sobre os povos indígenas.

formação de docentes naturalmente fazem do Ensino de História, por excelência, o campo de aprofundamentos e de redescobertas nos estudos históricos e na práxis educativa. É dessa premissa que se observa o quão importante é capacitar professores e professoras de História nas práticas docentes interdisciplinares, no sentido de poderem acolher temas e conteúdos que transcendam os currículos e cheguem à sala de aula no Ensino Médio e Fundamental, bem como nos cursos de licenciaturas, com a tarefa de construir interlocuções com fundamentação teórica e analítica. Na desconstrução das estereotípias sobre as identidades indígenas² e nos estudos étnico-raciais, nas problemáticas da História Contemporânea e da História do Brasil, na produção artística e nas linguagens, entre outros, essas aproximações são frequentes e necessárias. Além de que, estão presentes nas legislações do Ensino, as prerrogativas que direcionam confluências, convergências e contribuições desta realidade, como é o caso da legislação 11.645/8³, sobre a História e Cultura Indígena. Esse é o cenário em que se encontra o incontornável debate do Ensino de História com o Pós-colonialismo e os Estudos Decoloniais.

Fortemente marcados pela interdisciplinaridade, pela interculturalidade e por uma perspectiva transdisciplinar, os Estudos Decoloniais trazem relevantes abordagens através da produção literária e dos conteúdos audiovisuais. Todavia, também contêm problematizações e desafios que impulsionam inovações, resoluções e encaminham novas possibilidades de conhecimento, discus-

²Agradeço aos ricos diálogos com os amigos e amigas da Ocareté (ocareté.org.br), uma rede de solidariedade composta por pesquisadores, educadores e ativistas, na promoção e defesa dos povos indígenas do Brasil, em especial ao Henry Mähler Nakashima, doutorando em História na PUC-SP, em suas importantes contribuições em nossas conversas sobre este tema, que nos é tão caro.

³ Com as garantias e os desdobramentos da Constituição de 1988 (art. 210), a responsabilidade da Educação Escolar Indígena deixou de ser da FUNAI, passando a ser gerida pelo MEC (1991), que atualizou a LDB em 1996 com pareceres e resoluções do CNE, garantindo legalmente a existência das escolas indígenas, em suas especificidades, como a manutenção do uso das línguas indígenas. Após a promulgação da 11.645/08, por decreto foram criados os Territórios Etnoeducacionais (Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.2009), como implementação e enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, principalmente para: valorização das culturas dos povos; afirmação e preservação das diversidades; fortalecimento das práticas socioculturais e das línguas maternas; e formulação de programas de formação de pessoal especializado para a educação indígena. No texto foi decretado à União prestar o suporte técnico para o desenvolvimento de currículos, programas e material didático específicos para identidades étnicas. Determinou também o apoio financeiro na ampliação da Educação Escolar Indígena através da construção de escolas, da formação inicial e continuada de professores indígenas e demais profissionais da educação. No debate sobre o tema e nas análises sobre esta legislação, destacam-se os estudos de Clovis Antonio Brighenti em: BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fabio F; WITTMANN, Luísa T. (orgs). **Protagonismo indígena na história**. Coleção Educação para as relações étnico-raciais. Tubarão: UFFS – Copiart, 2016. p 231-254.

são e aprendizagens. Cabe salientar que, nos contextos de formação de educadores, professores e professoras de História, o senso crítico e o exercício analítico proposto por esse campo teórico mobilizam e estimulam outras percepções da dimensão política da experiência do ensino. A saber, as legislações⁴ 10.639/3, de Ensino de História da África e de Cultura Afro-brasileira, e 11.645/8, que se refere aos povos indígenas, tratam-se, fundamentalmente, de inclusão, autonomia e emancipação de cidadãos e cidadãs em suas histórias e sociedades. A prática docente no Ensino de História, que inclui o trabalho com as fontes e a interpretação de textos, aliada aos estudos decoloniais possibilita um aprofundamento dos processos cognitivos de consciência social e política na correlação passado/presente e das articulações dos contextos locais e globais, como objetos de conhecimento e de autoconhecimento. É, portanto, desses diálogos, à luz da História, que conceitos como decolonialidade nos rememoram quão vivos permanecem os fenômenos do colonialismo, assim como interculturalidade, interdisciplinaridade e intertextualidade, cujos prefixos em comum sugerem a ideia de movimento e de troca. Esses conceitos utilizados como ferramentas pedagógicas para compreensão das temáticas sociais contemporâneas e o exercício da cidadania contribuem com o respeito às diversidades⁵ nos debates sobre os desafios contemporâneos da realidade global, transformando a sala de aula num ambiente de crescimento humano.

Estudos Decoloniais - um breve histórico de um campo teórico

Outrora um paradigma de teorias, abordagens e avanços metodológicos, o Pós-colonialismo, que se desenvolveu na produção da Crítica Literária num momento em que se observavam as tensões dos nacionalismos e das afirmações identitárias nos espaços coloniais afro-asiáticos na esteira das descolonizações, ao longo do terceiro cartel do século XX, consolidou-se como um campo de convergências de pautas e temas urgentes para a agenda global movido por lideranças políticas, ativistas e movimentos sociais. Buscava-se uma reconfiguração geopolítica em contrapartida à globalização da economia, que apontava

⁴ Uma análise de teor crítico, para um aprofundamento no estudo desta legislação, pode ser feita em BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História*, 2015.

⁵ Ver: GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005; HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

para a formação do neocolonialismo com a hegemonia das potências do Norte, herdeiras dos impérios europeus do período moderno. No mesmo fluxo, os desdobramentos da Contracultura, das contestações por direitos civis e das revoluções engendradas no pós-Guerra Fria fomentaram a conjuntura de uma perspectiva contra-hegemônica. Nesse contexto o pensamento pós-colonial ampliou-se através de diálogos com diversas áreas das humanidades, como as Ciências Sociais, as Artes e o Direito, estruturando-se suas linhas gerais em duas vertentes. A primeira delas, anglófona, surgiu com os estudos de Edward Said⁶ e se aprofundou em Gayatri Spivak⁷ e Homi Bhabha⁸. Spivak também integrou os autores indianos da escola denominada *Subaltern Studies*⁹, fundada pelo historiador indiano Ranajit Guha, entre as décadas de 1970 e 1980, que propôs o revisionismo da História da Índia numa historiografia não nacionalista, pós-colonial, em diálogo com os estudos marxistas e o pensamento de Antonio Gramsci e de Michel Foucault. Entretanto, são os estudos inovadores presentes no ativismo e escritos de Franz Fanon¹⁰ e de Aimé Césaire¹¹, intelectuais negros radicados na França e engajados nas lutas pelas independências das colônias africanas, que fomentam a gênese da Crítica Pós-colonial.

A outra vertente, realizada em língua hispânica, nas últimas três décadas do século XX, aglutinou pesquisas, debates e discussões sobre pensamento pós-colonial na América Latina. Através de uma larga produção, avançou na construção de uma rede interdisciplinar de teóricos ativistas e intelectuais provenientes de universidades de países latino-americanos, além de instituições estadunidenses. Entre as décadas de 1990 e 2000 organizou-se um diálogo em torno de trabalhos cujo eixo foi denominado Projeto Modernidade/Colonialidade/De-

⁶ Considerado como o texto fundador dos estudos pós-coloniais, o *Orientalismo- O Oriente como invenção do Ocidente* é indicado como leitura inicial do autor palestino para estudar sua vasta produção. Entretanto, há em português duas publicações fundamentais para melhor compreender o pensamento de um dos mais importantes teóricos do século XX, os ensaios sobre *Cultura e Política* e *Representações do intelectual*. Ver: SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 2007; SAID, Edward. **Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2012; SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. As Conferências Reith de 1993. SP: Editora Companhia das Letras, 2005.

⁷ SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. SPIVAK, Gayatri C.; BUTLER, Judith. **Quem canta o Estado-nação?** Linguagem, política, pertença. Lisboa: Unipop, 2012.

⁸ BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001

⁹ BARBOSA, Muryatan. **A crítica pós-colonial no pensamento indiano contemporâneo**. AFRO-Ásia, n. 39, 2009.

¹⁰ Nesse debate é incontornável a leitura dos principais trabalhos de Fanon. Ver: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008. FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

¹¹ CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2006.

colonialidade (MCD), uma configuração definida a partir da obra de Arturo Escobar¹² e caracterizada por um pensamento crítico e ativo sobre a realidade social e política na América Latina contemporânea à luz do seu passado colonial. Essa é uma configuração complexa, multidisciplinar e multigeracional de ruptura com o pensamento hegemônico alinhado ao imperialismo, às visões e narrativas eurocentradas na produção de conhecimento. Dentre os seus diversos pensadores, os trabalhos do sociólogo peruano Aníbal Quinjano¹³ constituem obras basilares nas temáticas dos Estudos Decoloniais e no Projeto MCD. Em comum às duas vertentes, anglófona e hispânica, estão, grosso modo, a crítica à modernidade e o foco nas histórias locais. Entre as especificidades da perspectiva latina, nota-se a ênfase e o comprometimento com a práxis epistêmica e política de descolonização do pensamento, voltada ao confronto dos poderes coloniais e à emancipação das sociedades do sul global, o qual implica na autonomia e aprofundamento das dimensões epistêmicas difundidas como Epistemologias do Sul¹⁴.

Para o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, um dos principais autores neste debate, assim como os Direitos Humanos e Políticas Públicas de Inclusão, do ponto de vista epistemológico, o Pós-colonialismo é constituído por:

[...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que tem em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política, não acarretou o seu fim enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Para esta corrente é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais. Por outro lado, o carácter constitutivo do colonialismo na modernidade ocidental faz com que ele seja importante para compreender não só as sociedades não ocidentais que foram vítimas do colonialismo, mas também as próprias sociedades ocidentais, sobretudo os padrões e discriminação

¹² ARTURO, Escobar. **Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia**. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. Bogotá, 2005.

¹³ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

¹⁴ Esta discussão está presente na reflexão do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Ver: SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

social que nelas vigoram (SANTOS, 2008. p. 18-19)¹⁵.

A definição citada parte de uma crítica à perspectiva eurocêntrica ao analisar os processos históricos da modernidade e os fenômenos do mundo contemporâneo, como as contínuas crises econômicas, as desigualdades sociais, a vulnerabilidade social e política das nações mais pobres, a fragilidade das democracias, os fenômenos dos deslocamentos de massa, imigrações e refúgios, entre tantos outros dilemas globais, e propõe um debate que contemple a participação efetiva de agentes e sujeitos históricos balizados pela alteridade, pelos direitos humanos e por representatividade. No caso da América Latina, o pensamento da Crítica Pós-colonial assumiu os desafios inerentes às suas sociedades e se reconstituiu nos Estudos Decoloniais¹⁶. Ainda assim, no termo pós-colonialismo cabe observar uma referência de cunho histórico, cronológico, no que diz respeito aos impactos e efeitos observados nas sociedades em África e Ásia durante o século XX, que estiveram, durante e após os processos de independência, sob o domínio político e sob a hegemonia cultural europeia sobre seus povos e suas lutas. Da mesma forma nas rupturas e permanências observadas nas conjunturas sociais e políticas na América Latina, como a perpetuação de uma mentalidade colonial e de um padrão hegemônico nos poderes locais, engendrados ao longo da colonialidade-modernidade. O mais evidente exemplo está nas experiências e nos indicativos dos racismos impostos aos povos negros e aos povos indígenas, por sua vez fomentados na sociedade escravista do sistema colonial. Desse modo a superação da colonialidade implica numa permanente descolonização, ou seja, na construção de autonomia, conscientização e

¹⁵ SANTOS, Boaventura de S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**. Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. C.E.S. Universidade de Coimbra. N. 6/7. 2008.

¹⁶ No eixo deste conceito prevalece o entendimento de que a decolonialidade é uma resposta e uma ação que ultrapassa a descolonização de mentalidades, estruturas e comportamentos. Surge como veículo de autonomia e de realização de um novo projeto político, social e epistêmico. Um aprofundamento desses pressupostos pode ser feito nas seguintes leituras: DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977; MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.p.25-46; QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires (Argentina), CLACSO, pp. 117-142, 2005; WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017.

emancipação política, epistêmica e social.

Nas análises de Larissa Rosevics há uma síntese comparativa entre as duas vertentes que polarizam o Pensamento Pós-Colonial. Em sua leitura está a retrospectiva e uma interpretação sobre a relevância de se compreender as complexidades e os desafios deste campo teórico. Através da observação das experiências, dos processos históricos e das conjunturas políticas conflagradas no Sul global, a autora inferiu que:

Dentre as principais diferenças entre os pós-coloniais asiáticos e os decoloniais latino-americanos, está o tipo de experiência colonialista que cada uma das regiões conheceu e as suas consequências para as reflexões teóricas posteriores. O colonialismo na Ásia e na África esteve ligado aos anglo-saxões e franceses majoritariamente e se distingue no tempo e no espaço, da ação dos portugueses e espanhóis na América Latina. No caso indiano, por exemplo, houve a preservação de certos princípios filosóficos e epistemológicos das sociedades anteriores à ocupação, o que permite um resgate das raízes pré-coloniais. Na América os espanhóis e os portugueses destruíram quase que completamente a memória do período anterior à ocupação através da desintegração dos padrões de poder e das civilizações existentes na região, do extermínio de comunidades inteiras e de seus portadores de cultura e poder, tais como os intelectuais, os artistas, os cientistas e os líderes. Como aponta Anibal Quijano (2005), os sobreviventes do massacre promovido pelos ibéricos foram submetidos a uma repressão material e subjetiva durante séculos, até que desaparecesse qualquer relação imaginária com o passado pré-colonial. A esta condição, somam-se as experiências distintas dos milhares de imigrantes europeus e traficados africanos que passaram a fazer parte destas sociedades. (ROSEVICS, 2017. p.190)¹⁷

Evidentemente nenhum dos debates e das discussões nas perspectivas pós-coloniais e decoloniais se desenvolvem sem os saberes históricos e sem uma historiografia articulada e crítica às conjunturas de onde emergem os seus objetos. Se, ontologicamente, voltada ao passado a História está, é na dicotomia passado-presente que se estabelece a realização do devir, que invariavelmente é determinado pelos embates, confrontos e conquistas das coletividades, em seus processos de conscientização e luta de classes.

¹⁷ ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017, p. 190.

Colonialidade do poder: a experiência colonial no Sul global e as questões identitárias nas releituras de Aníbal Quijano

As denominadas grandes navegações, na expansão comercial europeia que conquistou rotas mercantis nos territórios em África, sul da Ásia e sobretudo nos espaços atlânticos do Novo Mundo, e a gênese da América hispânica são os principais fatores que determinam, cronologicamente, o início do período moderno, entre os séculos XV e XVI. Para Aníbal Quijano¹⁸, ao analisar esse primeiro momento da História da América, verifica-se que esses dois processos históricos foram as bases para formação de um novo padrão de poder, por sua vez fundamentado na relação entre conquistadores e “conquistados”. A suposta distinção da estrutura biológica contida na ideia de raça estabeleceu uma classificação sobre as culturas originárias e os povos indígenas, bem como o controle do trabalho, dos recursos naturais, da circulação das mercadorias e do capital, inaugurando os fenômenos da modernidade. Dessa complexa experiência emerge a colonialidade como fenômeno específico, de impacto global e determinante para a compreensão da realidade social, cultural e política nas sociedades africanas, asiáticas e latino-americanas, essas entrelaçadas pelo domínio hegemônico dos seus antigos impérios, no panorama geopolítico contemporâneo do mundo Sul-Sul. Portanto, existe um processo contínuo e inerente ao projeto de uma nova ordem global, imposto pelos impérios europeus, desde o século XV.

Em se tratando de América Latina, no âmbito destes processos, novas identidades sociais foram criadas para classificar o conjunto étnico e social que se estabeleceu nas teias dessas relações. Construiu-se a noção de mestiçagem¹⁹ e a categorização de índios e negros como oposição à branquitude colonial hegemônica, além dos resultados dessas interações, descritas como processos de miscigenação, numa lógica de hierarquização pautada pela colonialidade do poder. Dessa construção, as funções sociais, conceitos, padrões de linguagem, práticas culturais e projetos políticos fomentaram tensões e contradições. Mais

¹⁸ Lecionou na Universidade Maior de São Marcos, no Peru, e foi militante do Movimento Revolucionário Socialista. Criou a revista *Sociedad y política*. No seu pensamento traz a influência de autores como José Maria Arguedas, Gustavo Gutiérrez, José Carlos Mariátegui e Victor Raúl Haya de la Torre, expoentes marxistas da América Latina.

¹⁹ Sobre estes contextos, na realidade brasileira, ver: SCHWARCZ, Lília Mortiz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

do que isso, estabeleceu as condições para o racismo estrutural²⁰, consolidando o paradigma de uma superioridade atribuída ao sujeito colonizador, branca, cristã, patriarcal e heteronormativa no funcionamento e organização social, enquanto que seus mecanismos de manutenção do *status quo* ampliaram-se para além do etnocentrismo, naturalizando uma inferioridade latente nas práticas sociais. A codificação racial, que recaiu sobre os povos indígenas e os povos afro-diaspóricos, e o seu papel na ordem estabelecida legitimaram relações com a eficácia e a permanência do princípio colonizador, desdobrando-se na naturalização de tais relações e avançando na determinação das desigualdades de gênero e no binarismo de corpos, sexualidades e identidades. Todo este quadro de ampliação e aprofundamento da colonialidade do poder reverberou num novo modo de classificação social global. Todavia, foi na dimensão econômica desses contextos que se definiu a realidade conjuntural das sociedades pós-coloniais, ou seja, de um falso desprendimento do comando e domínio do sistema imperialista e do poder administrativo colonial local em prol da permanência do controle do trabalho, assegurando o enraizamento de uma nova ordem econômica mundial. O capitalismo em suas diversas formas de exploração, produção e apropriação, no estabelecimento de mercados e de governos, encontrou na escravidão e na perpetuação de modelos de dominação e dependência um componente vital para o seu funcionamento.

Nesta análise histórica e sociológica, a singularidade da colonialidade do poder corresponde a uma série de fatos e fenômenos presentes no capitalismo global. Para Quijano²¹, a racialidade e o controle do trabalho determinaram a configuração do mundo pós-colonial numa rede complexa, perversa e sofisticada de tecnologias e mecanismos que atualizam e renovam um sistema de poder, cujas crises, contínuas e constantes, reformulam-se a permanência e reestruturação desse poder. Trata-se, em suma, de pensar a divisão racial do trabalho e suas repercussões em todos os segmentos sociais, culturais e políticos da sociedade. Pensar a racialidade e seus efeitos na supressão de direitos, na exclusão social e na subalternização de cidadãos e cidadãs indígenas e afrodescendentes, majoritários na maior parte dos países latino-americanos, é compreender que a ideia de raça redefiniu todas as formas de desigualdade prévias, como gêneros e etnicidades. Nesse sentido, o grande descompasso no acesso e inclusão dos povos indígenas nas políticas de Estado é largamente observado na sociedade brasileira. Consequentemente, a racialidade, enquanto fenômeno políti-

²⁰ ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

²¹ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

co subjetivo e social duradouro e profundamente incerto, permanece operando ativamente nas diversas formas de racismos. Logo, também, as noções de patriarcado e de modernidade assimilaram a lógica racialista da colonialidade do poder, reproduzindo as desigualdades e as hierarquizações nas sociedades colonizadas. Enfim, a tarefa final está no amplo debate, no aprofundamento destes estudos e nas tomadas de decisões, ou seja, descolonizar para decolonizar. No Ensino de História, efetivamente como experiência escolar da história na educação básica, as temáticas perpassadas pelas relações étnico-raciais ou as contextualizações educativas para datas comemorativas constituem circunstâncias para análises e reflexões em que conteúdos e discussões possam ser ampliados e aprofundados nas questões do cotidiano, como a xenofobia ou os crimes de racismo, tão sensíveis às populações afrodiáspóricas e aos povos indígenas, cujas centenas de identidades indígenas no território brasileiro seguem em plena luta e combate pela sobrevivência das suas culturas, comunidades e povos.

Decolonialidade nos estudos sobre os povos indígenas do Brasil

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser observada em três distintos momentos. Inicialmente através das escolas de catequese do período colonial com a atuação jesuítica nos séculos XVI e XVII, denominada de catequização. A fase “Pombalina” (1757-1798) também integrou esse primeiro período, sendo caracterizado pelo projeto “civilizatório” e pela fixação dos povos indígenas em seus espaços originários, dissociados dos centros urbanos. No segundo momento, do século XIX a meados do século XX, não houve projetos e políticas educacionais voltados à escola em comunidades indígenas. Neste período surge o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 20 de junho de 1910 pelo Decreto nº 8.072, com o objetivo de prestar assistência a esse grupo no território nacional. O projeto do SPI instituiu a assistência leiga, uma estratégia de restrição da catequese indígena católica, nas diretrizes republicanas do Estado laico. A função do projeto era direcionada ao trabalho, ou seja, consistiu numa política indigenista para “civilizar” os indígenas ao transformá-los em trabalhadores nacionais. O terceiro período da história da Educação Indígena é marcado com o ensino bilíngue realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o Movimento Indígena e nas escolas indígenas, numa parceria

entre Estado e missões religiosas²². Esse período entre as décadas de 1960 e 1970 é caracterizado pela autonomia em busca do protagonismo e pela escola dos povos indígenas específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Ainda assim, as complexidades destas experiências, de missionários de diversos segmentos e instituições cristãs entre os povos indígenas, também resguardou entraves, conflitos e problemas diversos de âmbito social, cultural e político, o que nos levaria a outros estudos e a novas reflexões.

Desde o decreto da Constituição de 1988, os povos indígenas²³ brasileiros, com o apoio de instituições não governamentais, coletivos e movimentos vinculados às causas indígenas, vêm alertando a comunidade global através de manifestos e ações políticas sobre as crescentes urgências sociais e ambientais, além das questões no âmbito de uma reparação histórica. Uma luta que, a bem da verdade, os próprios indígenas já travavam anteriormente, em muitos anos antes da assembleia constituinte, entre as décadas de 1960 e 1970, em plena ditadura militar. De todos estes avanços, a representatividade indígena, através das lideranças de diversas etnias, no cenário político e cultural nacional, nas duas últimas décadas do século XX, multiplicou-se com a presença de novos protagonismos nas mídias, nas universidades, em encontros e debates de projeção internacional, que divulgam suas cosmovisões²⁴, seu papel de guardiões do Meio

²² Neste contexto foi criado em 1972, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), cuja função foi desenvolver a articulação entre comunidades e povos, organizando assembleias pela garantia dos direitos civis e da diversidade cultural. Atuou também em favor de investimentos de infraestrutura nas aldeias e nos processos de demarcação de terras, valorizando o protagonismo pluriétnico indígena. Outras instituições cristãs também atuaram neste mesmo contexto, como a “Summer Institute of Linguistics”, com o projeto “Missões Novas Tribos”.

²³ Para uma bibliografia básica, os textos abaixo poderão auxiliar nas leituras deste vasto campo de pesquisa: ALMEIDA NETO, Antônio S. Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferença. In: **Patrimônio e Memória**. Assis, SP: Unesp, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho-dezembro/2014. Disponível em:

<<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461/763>>. Acesso em: 19 set. 2020; BANIWA, Gersém dos Santos Luciano. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Coleção Educação para todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO. s/d.; BITTENCOURT, C. M. F. *O Ensino de História nas Escolas Indígenas*. Brasília, v. 63, n.-X-, p. 105-117, 1994.; GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.; KAYAPÓ, Edson. A mãe terra provedora da Vida. In: THYDEWÁ (ONG). **Índios na visão dos Índios**. IBRAM: 2014. Disponível em: <<http://www.thydewa.org/wp-content/uploads/2014/12/livro-mae-terra-web.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2020; KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto. (org). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 201-204; POTIGUARA, Eliane. Literatura que se faz com ritos e palavras. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia indígena**. Feira do Livro Indígena de Mato Grosso. Cuiabá: editoração eletrônica Ramon Carlini, 2009.

²⁴ KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

Ambiente e, sobretudo, na defesa das suas terras e de seus direitos constitucionais. Nos contextos educacionais, após os avanços da redemocratização do país na década de 1980, é evidente que se conquistou uma ruptura com os retrógrados discursos de cunho colonialista de integração dos povos indígenas à sociedade civil ao reconhecer e proteger essas comunidades. Além disso, surgiram novas demandas e denúncias das situações do genocídio indígena, a mais recentemente comprovada ocorreu durante a ditadura militar no Brasil através do controle étnico-social dos povos indígenas, conforme exposto pela Comissão Nacional da Verdade, cujos documentos denominados “Relatório Figueiredo”²⁵, num volume de mais de sete mil páginas, investigou os crimes cometidos por latifundiários, grupos políticos e agentes do Estado contra populações indígenas. Se estes fatos tão recentes, que datam apenas de cinco ou seis décadas, se conectam com o passado colonial, o que dizer dos conflitos, das devastações das terras, das situações de abandono, da negligência do Estado nestas primeiras décadas do século XXI. A colonialidade permanece ativa e homicida.

Por outro lado, as lutas e reivindicações por proteção e defesa, a garantia dos direitos à terra, a promoção da diversidade cultural e etnolinguística e o oficial reconhecimento da escola indígena brasileira, que deixou de ser de responsabilidade exclusiva da FUNAI e tornou-se gerida pelo Ministério da Educação e Cultura em 1991²⁶, demonstram o alcance de esforços e o sucesso de alguns projetos. Nesses avanços a promulgação da legislação 11.645 em 2008 resguardou a Educação Indígena e criou os Territórios Etnoeducacionais (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica (2012). A consolidação da Educação Indígena, devido suas especificidades, trouxe novas demandas para a formação dos professores de educação básica, inclusive os de História, em relação às experiências, práticas pedagógicas e pesquisas sobre a referida temática. Isso porque, são necessários diálogos para o enriquecimento e o amadurecimento contínuo, numa práxis de alteridade e de diversidade cultural, como princípios educativos norteadores para espaços de convivência mútua. No entanto, é preciso compreender os processos históricos, que antecedem as escolas indígenas, no amplo espectro de diversidade étnica dos povos originários, e que promovem o contato com as culturas indígenas, dissociados das narrativas colonialistas de racialização e dos discursos

²⁵ Ver: GUIMARÃES, Elena. **Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias**. 2015. 203 f. Tese (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro: Unirio, [2015].

²⁶ As atualizações pela LDB em 1996 a partir dos pareceres e resoluções do CNE determinou investimentos e a promoção do ensino e das escolas indígenas, considerando todas as suas particularidades.

hegemônicos para que estes novos avanços se realizem. Neste sentido, a contribuição da perspectiva decolonial, assimilada e discutida como abordagem teórico-metodológica, oferece um contraponto às leituras eurocentradas das culturas originárias, hierarquizadas no viés colonizador.

Considerações Finais

Desde os primórdios da história do colonialismo no Brasil, nos séculos XVI e XVII, que os povos indígenas, suas culturas e seus territórios, compõem os capítulos elementares da formação da sociedade brasileira. De obras de referências²⁷ como os clássicos de Darcy Ribeiro, Ronaldo Vainfas, John Monteiro e Manuela Carneiro da Cunha, ou em estudos mais recentes sobre o referido período, como o trabalho de Cristina Pompa²⁸ sobre os Tupis e os Tapuias, que a História Indígena, no campo da História Social ou da História da Cultura produziu uma historiografia ainda distante de uma práxis epistêmica de engajamento social e de ativismo político, com raríssimas exceções. Nas Ciências Sociais e na etnohistoriografia, ao contrário, em razão do trabalho de campo, outras possibilidades e discussões surgiram, em busca de políticas de afirmação e de inclusão. De todo modo, teóricos e pesquisadores contribuíram para que conquistas de direitos e de lutas por reparação histórica pelas muitas formas de destruição que a colonialidade impôs às sociedades e culturas indígenas do Brasil, fossem desenvolvidas e implementadas. Os avanços dos estudos históricos e suas interfaces com as demais áreas das humanidades e as novas vertentes teóricas, como os Estudos Decoloniais, certamente repercutiram e impulsionaram o Estado no enfrentamento destes desafios, no comprometimento com esta realidade, desde a constituição de 1988, e nas gestões subsequentes até os anos iniciais do século presente, ainda que em tímidos e lentos resultados, aquém das inúmeras demandas e expectativas dos povos indígenas, em suas mais diversas frentes, como a Educação. Contudo, entre os ganhos, a legislação 11.645/8 representa um saldo

²⁷ Ver: RIBEIRO, Darcy e MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **A fundação do Brasil: testemunhos 1500-1700**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1992; VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Cia. das Letras, 1995; MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; SALZANO, Francisco M. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP; Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 475-498; MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; CUNHA, Manuela C. Política indígenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1992.

²⁸ POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários Tupi e Tapuia no Brasil colonial**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

importante nesta laboriosa trajetória, em cujos passos, os mais contemporâneos, está a influência do Pensamento Decolonial e da Decolonialidade.

Entretanto, ainda observam-se as heranças de um imaginário indígena idílico, sobrecarregado de equívocos e de estereótipos, fortemente influenciados pelos movimentos literários do século XIX, no Romantismo e no Modernismo, em obras como as de José de Alencar (“O Guarani”, “Iracema”, “Ubirajara”), e de Gonçalves Dias (“Os Timbiras”, “I-Juca Pirama”), expoentes do denominado Indianismo, que forjou o imaginário de um indígena subalternizado pelos padrões culturais da branquitude, que o concebeu como o “bom selvagem”. Um século depois, nos fluxos dos surgimentos de movimentos sociais das décadas de 1960 e de 1970, o ativismo indígena se expandiu e fluiu ao encontro dos debates que emergiam da Teologia da Libertação, do Pós-colonialismo, das lutas contra as ditaduras na América Latina e no crescimento da presença de lideranças indígenas em cenários globais, com experiências do Canadá ao Chile, passando pelo México e pelo Panamá, tecendo teias, encontros e diálogos com a realidade brasileira. É deste momento que a Literatura Indígena²⁹, através dos esforços e da produção de autores e lideranças como Ailton Krenak, Graça Graúna, Daniel Mundurucu, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, Marcos Terena, Olívio Jekupé, Yaguarê Yamã, Kaká Werá, e tantos outros homens e mulheres indígenas, a partir das suas ancestralidades, oralidades, e sobretudo, das suas memórias, vem afirmando o seu papel constitutivo nas diversidades, na representatividade, e em suas reivindicações, junto ao Estado e à sociedade, até como partes integrantes da sua pluralidade étnica, fatores indispensáveis no combate aos racismos de nível social, político e econômico, ainda que sejam muito mais visíveis que o racismo epistemológico na hierarquização de saberes e narrativas sobre a história dos povos indígenas, são vedores do pensamento hegemônico de matriz colonial. Está na Literatura Indígena, de caráter eminentemente decolonial, uma das mais potentes ferramentas para a educação indígena e para as garantias da 11.645/08, embora o conceito de colonialidade resguarde algumas limitações e críticas, conforme apontou o historiador Michel Cahen,³⁰ o que não inviabiliza o debate e as práticas metodo-

²⁹A Literatura Indígena difere-se de uma literatura indigenista, produzida ao longo do século XX pelos estudos de antropólogos, sociólogos e cientistas sociais em suas narrativas sobre as culturas dos povos indígenas, enquanto análises, intertextualidades e objetos de pesquisa. Ver também: Danner, L. F., Dorrico, J., & Danner, F. (2018). **Indígenas em movimento**. Literatura como ativismo. *Remate De Males*, 38(2), 919-959. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/remate.v38i2.8652191>>.

³⁰ CAHEN, Michel. O que pode ser e o que não pode ser a colonialidade: para uma aproximação “pós-póscolonial” da subalternidade. In: BRAGA, Ruy; CAHEN, Michel (Orgs.) **Para além do pós (-) colonial**. São Paulo: Boitempo, 2018.

lógicas de ensino, e suas articulações no Ensino de História. Neste sentido, a construção destas interculturalidades pautadas na crítica decolonial, e operada nas práticas do Ensino de História tornam-se instrumentos na desconstrução da colonialidade no ensino e apresenta uma forma outra de pensamento e de produção de conhecimento, num paradigma a ser pensado a partir da cidadania, dos valores democráticos, dos princípios universais, da práxis política da alteridade.

De todo modo, na distinção de Educação Indígena, como referência à maneira tradicional da práxis educativa dos povos indígenas em suas diversidades étnicas e suas metodologias, e a Educação Escolar Indígena, quando o modelo da Escola Básica não indígena e suas adequações se coloca dentro das comunidades e aldeias, para fins de letramento e de escolarização, observa-se um campo de estudos e de trabalho com muito ainda a ser feito. A legislação 11.645/08 relaciona-se a estes dois modos de escola. O fato de tornar a História e o Ensino Indígenas reconhecidos não encerra as questões que se apresentam em como torná-lo efetivo e eficiente, mesmo com as discussões sobre as inovações pedagógicas. Há que se fazer novas considerações e novos debates para que a legislação se realize em sua totalidade, e que se discutam problemas estruturais no sistema nacional e no funcionamento do ensino, já que as duas formas educativas se complementam, possibilitando o acesso dos estudantes indígenas a cursos técnicos e ao Ensino Superior. Nesta conjuntura, o Ensino de História e a Decolonialidade são atores imprescindíveis na construção destes diálogos e na execução de projetos, políticos e educativos, entre alguns dos inúmeros desafios no enfrentamento da colonialidade.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA NETO, Antônio S. Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferença. In: **Patrimônio e Memória**. Assis, SP: Unesp, vol. 10, nº 2, p. 218-234, julho-dezembro/2014.

ARTURO, Escobar. **Más allá del tercer mundo:** globalización y diferencia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. Bogotá, 2005.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Coleção Educação para todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO. s/d.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **O Ensino de História nas Escolas Indígenas**. Brasília, v. 63, n.X, p. 105-117, 1994.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fabio F; WITTMANN, Luísa T. (orgs). **Protagonismo indígena na História**. Coleção Educação para as relações étnico-raciais. Tubarão: UFFS – Copiart, 2016. p. 231-254.

_____. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, 2015.

CAHEN, Michel. O que pode ser e o que não pode ser a colonialidade: para uma aproximação “pós-póscolonial” da subalternidade. In: BRAGA, Ruy; CAHEN, Michel (Orgs.) **Para além do pós (-) colonial**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2006.

CUNHA, Manuela C. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1992.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

_____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Elena. **Relatório Figueiredo**: entre tempos, narrativas e memórias. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KAYAPÓ, Edson. A mãe terra provedora da Vida. In: THYDEWÁ (ONG). **Índios na visão dos Índios.** IBRAM: 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto. (org). **Tempo e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 201-204.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.p.25-46.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; SALZANO, Francisco M. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: FAPESP; Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 475-498;

_____. **Negros da terra:** índios e bandeirantes na origem de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução:** missionários Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

POTIGUARA, Eliane. Literatura que se faz com ritos e palavras. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia indígena,** da Feira do Livro Indígena de Mato Grosso. Cuiabá: editoração eletrônica Ramon Carlini, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires (Argentina), CLACSO, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO, Darcy e MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **A fundação do Brasil: testemunhos 1500-1700**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017, p. 190.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

_____. **Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Representações do intelectual**. As Conferências Reith de 1993. SP: Editora Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (orgs.).

Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**. Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. C.E.S. Universidade de Coimbra. n. 6/7, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERIANO, Jairo. “O Estado Novo e a música popular”. In: **Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____; BUTLER, Judith. **Quem canta o Estado-nação?** Linguagem, política, pertença. Lisboa: Unipop, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017.

Legislação

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF** No. 3, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

_____. **Resolução No. 1**, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

V

NAS “TRILHAS” DA PANDEMIA – CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO*

Fábia Barbosa Ribeiro¹
Juliano Custódio Sobrinho²

Em virtude da pandemia de Covid-19, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo decretou recesso em todas as escolas em dezesseis de março de 2020, com retorno dos professores após quinze dias em regime de teletrabalho³. Durante duas semanas, os professores se dedicaram ao planejamento do ciclo bimestral, à preparação de atividades para os alunos e à formação para a nova modalidade de ensino. Em 20 de abril do mesmo ano iniciaram-se as aulas remotas para toda a rede, do Ensino Infantil ao Ensino Médio e a EJA através da plataforma *Google Classroom*, oferecida gratuitamente, segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

Ao mesmo tempo, a SME-SP produziu um material didático intitulado *Trilhas de Aprendizagens*, para todas as disciplinas de todos os segmentos, de acordo com as expectativas do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019). Concebido às pressas em função da situação pandêmica e da readequação do ensino, o material foi desenvolvido para que o aluno pudesse estudar sozinho em sua casa, devendo, sempre que possível, contar com o auxílio de seus responsáveis para a realização das atividades. Até o momento da escrita desse artigo a SME-SP havia lançado dois volumes do *Trilhas de Aprendizagens*. A autoria do primeiro

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.105-128

¹ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – (PROFHISTÓRIA-UNIFESP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – (PPGER-UFSB).

²Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Colégio São Luís (São Paulo-SP).

³Decreto n° 59.283, Art. 6° de 16/03/2020.

volume é da Equipe da Coordenadoria Pedagógica (COPEP) e colaboradores das divisões pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação (DRE). Os conteúdos relativos às disciplinas de História e Geografia estão inseridos na área de Ciências Humanas. Já no segundo volume houve a menção aos especialistas que atuaram em cada componente.

Os cadernos são iniciados por uma “conversa” com os responsáveis pelos estudantes, os quais são instados a participar do processo de aprendizagem orientando os estudantes na elaboração de suas rotinas de estudos. O material apresenta inclusive um modelo de agenda semanal com distribuição de atividades em turnos, que vão desde a manhã até a noite, sugerindo a utilização do caderno *Trilhas* associado a outros materiais, como o *Caderno da Cidade* e livros didáticos. É notável na proposta de distribuição de atividades a atribuição de apenas duas horas semanais para a área de “Ciências Humanas”. Em todas as áreas são utilizados textos curtos e imagens com sequências de questões para os estudantes e algumas sugestões para aprofundamento nos temas abordados.

A SME-SP sugere no primeiro volume que esse material didático foi impresso e distribuído para ser utilizado sem a intermediação do professor. No volume 2, por sua vez, os professores são mencionados na Carta aos Estudantes como aqueles que devem ser acionados para “tirar dúvidas”. Todavia, o que não está explícito são as condições deficitárias de infraestrutura e de capacidade de alcance das aulas remotas que afetam os lares dos educandos. Muitos deles não contam com aparelhos eletrônicos (computadores, tablets e celulares) e/ou com conexão à internet para acessarem os conteúdos online, assim como os encontros virtuais com os professores.

Algumas famílias possuem apenas um aparelho celular para mais de um aluno, o que dificulta o processo diário de pais e mães que precisam dividir o tempo entre o trabalho, as obrigações da casa e a educação dos filhos. A falta de pacote de dados para toda a família e problemas nos serviços de telefonia celular para muitas regiões da cidade são questões enfrentadas diariamente⁴. Após essa experiência o que ficará escancarado é que a pandemia veio apenas agravar

⁴ De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) de 2018, o celular é o único aparelho de acesso à internet, sobretudo nas classes C (61%) e DE (85%). Em relação ao acesso de dados e qualidade da internet, por exemplo, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), 55% dos acessos móveis do país são pré-pagos, com direito a um pacote bastante limitado de tráfego de dados. Sobre a presença de computadores nos lares brasileiros, o percentual é ainda muito menor: apenas 9% dos domicílios das classes DE contam com o equipamento (Cetic.br, 2018). Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2020/04/13/educacao-distancia-cad-nao-resolve-os-desafios-do-momento-e-pode-aprofundar-desigualdades-nota-conjunta-da-campanha-nacional-pelo-direito-educacao-e-do-coletivo-intervozes/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

um estado permanente de crise na educação pública promovida há anos pelas políticas neoliberais (SANTOS, 2020).

Os professores também tiveram que se adaptar às aulas remotas tendo que utilizar os seus próprios recursos, já que não receberam equipamentos da SME-SP e nem pacote de dados para acesso à internet. Tiveram que lidar com uma nova dimensão de ensino-aprendizagem para atender às demandas do processo educativo: formação continuada, tecnologias, preparação e correção de atividades, atendimento aos alunos etc. De outra parte, as salas de suas casas se transformaram em salas de aula (algumas vezes cozinhas e quartos também), impactando sobremaneira na perda de intimidade, espaço físico e tempo de descanso. O aumento da carga horária também foi notável, com estudantes procurando alguns professores tarde da noite, no único momento em que conseguem acessar os celulares de seus responsáveis e estabelecer contato.

Envolvidos numa produção quantitativa imperativa, sem muito domínio imediato dos processos, alguns professores se viram imersos numa parafernália tecnológica/digital em virtude das aulas remotas. Tudo isso, em um momento inédito em quem muitos de nós estamos tentando salvar vidas. Vale lembrar a partir dos elementos que subsidiam as práticas docentes, que as tecnologias, ou melhor, os usos que se fazem delas, não estiveram inseridos na formação da maioria dos professores brasileiros. Logo, é aceitável que muitos sintam dificuldades em acessar plataformas e utilizar equipamentos para além do que já sabem fazer no sistema presencial. Diferentemente do *status* de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) de seus alunos, a inserção das tecnologias ainda é um desafio no cotidiano dos educadores, o que, por vezes, acentua a dicotomia entre o “professor obsoleto” e o “professor tecnológico”, presente na cultura escolar servindo apenas para desarticular todo o grupo.

Longe de se pensar num distanciamento dos efeitos positivos da cultura digital na educação, seja presencial ou à distância, é preciso pontuar que, em virtude da pandemia, professores e alunos foram colocados involuntária e repentinamente em uma necessária situação de aulas remotas, obrigados assim a utilizarem os recursos tecnológicos com mais frequência. Ocorre que os aparelhos digitais, a internet e as plataformas não podem prescindir de outros recursos de aprendizagem também importantes, como materiais didáticos impressos tais quais os cadernos *Trilhas de Aprendizagens* que analisaremos mais adiante.

E mesmo com o final da pandemia, é de responsabilidade governamental a criação de subsídios que invistam numa “ciberliteracidade” (COSTA, 2017), em programas educativos nas mídias em geral, sem que se substitua o ensino presencial, para a garantia de utilização plena e da devida articulação da

cultura digital na construção do conhecimento e na formação de uma cidadania ativa e participativa. As aulas remotas também provocaram outras mudanças. Os professores foram afetados pela interrupção de um tempo em que sabiam ensinar, repleto de subjetividades e atravessado por dimensões sociais (ELIAS, 1998), construído em sala de aula por sujeitos que se relacionam e trocam afetividades ao longo do processo educativo. É o tempo da aula que o professor acredita dominar a partir da criação de uma narrativa que pretende ensinar, que tem uma cadência calculada, que necessita de pausas e solicita interações constantes com os alunos. Nessa construção narrativa histórica, a autoria da aula (MATOS, 2006) é tecida com certo conforto pelo professor, que entende como conduzir a aprendizagem dos seus alunos com fios que, por vezes, se entrelaçam, sobrepõem-se, mas que não fogem dos ritmos já conhecidos do cotidiano escolar.

No caso da Rede Municipal de Ensino, não bastassem os desafios impostos, os professores foram orientados a introduzirem em suas aulas o *Trilhas*, ainda que este tenha sido apresentado como um material que o aluno poderia estudar sem a necessidade da orientação do professor. Não obstante, haveria garantias de que seria utilizado de alguma maneira, contando com o direcionamento do professor durante as aulas remotas, fazendo valer o currículo prescrito (GOODSON, 1995) da rede. Além disso, segundo informado em carta de apresentação aos alunos, o *Trilhas* deverá ser entregue com todas as atividades realizadas quando retornarem as aulas presenciais. O que não fica evidente é se este material constará como uma forma de avaliação do estudante.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é analisar como as temáticas africanas e afro-brasileiras e seus sujeitos estão representados no componente de História dos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*, sobretudo para os anos do Ensino Fundamental II. De antemão, adiantamos que a análise crítica que propomos diz mais respeito aos processos (ou não-processos) das políticas públicas educacionais e seus agentes em maior instância, do que propriamente aos autores que escreveram esse material.

Para os leitores que dividirão essa reflexão conosco, o desafio de pensarmos juntos os desdobramentos que a Lei 10.639/03 tem provocado nos currículos, pensando sua implementação e o material didático como um “currículo em transição” (CAIMI, 2002), ativo no mercado editorial, nas práticas docentes, nos educandos e na sociedade. Problematicar as narrativas e os sentidos sobre africanos e afro-brasileiros presentes nos materiais didáticos é uma chave de leitura sobre como/o que estamos fazendo dessas histórias.

Que histórias são narradas nas escolas depois da Lei 10.639/03?

A História faz parte dos currículos brasileiros desde o século XIX, segundo a definição contemporânea que temos de disciplina escolar. Caudatária de uma historiografia que se construía como saber específico, a proposta era reafirmar o projeto de nação, valorizando as figuras importantes do passado, cujos herdeiros da elite conduziriam o destino do país. Até o final dos anos de 1970, as mudanças foram limitadas, persistindo uma narrativa positivista, eminentemente política, nacionalista, com exaltação às datas e aos feitos liderados pelos heróis brancos da elite do passado.

Com a redemocratização, os currículos e os livros didáticos iniciaram um processo de reformulação como resposta a um movimento emancipatório demandado por professores e pela escola (DE ROSSI, 2003). Apesar de o pensamento marxista ter sido uma perspectiva teórica com respostas imediatas e libertadoras para os tempos de censura e repressão vividos durante a Ditadura Civil-militar, encontra-se na década de 1990 uma significativa mudança nos referenciais curriculares, nas produções didáticas e nas práticas docentes, que, em consonância com a efervescência dos estudos da História Nova, informavam os novos rumos tomados pelo ensino da disciplina (FONSECA, 1993).

Foi nesse cenário de transformações que celebrava a construção de uma escola mais democrática, participativa e inclusiva que, em 2003, a criação de uma medida de ação afirmativa, a Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornou obrigatório o ensino das temáticas relacionadas à História da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas no Brasil⁵. O reconhecimento do Estado brasileiro, manifestado na forma da lei, é uma conquista histórica dos movimentos negros por uma narrativa capaz de contar uma “história viva do negro”, como vociferava décadas antes a grande intelectual negra Beatriz Nascimento (NASCIMENTO, 1974, p. 97).

O direito à educação foi uma das principais bandeiras de luta da população negra ao longo do século XX, exigido ainda nos tempos da escravidão. A

⁵A Lei 10.639/03, promulgada no ano de 2003, alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, em todas as séries do ensino fundamental e médio, através do artigo 26º, parágrafo 1º a obrigatoriedade dos estudos de “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”. Em 2008, a LDB seria novamente alterada para incluir a História e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, foi promulgada a Lei 11.645/08 para: “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura afro-brasileira e indígena’”.

Lei, portanto, atende a demandas históricas pela valorização das contribuições e, sobretudo, do protagonismo de africanos e seus descendentes na construção da história do país (PEREIRA, 2012, p. 113). Assim, a luta antirracista na educação, fortalecida pelas lutas negras nos movimentos sociais e pelas políticas públicas de ação afirmativa, é uma denúncia cotidiana ao “mito da democracia racial” e às desigualdades educacionais que ainda impedem mulheres e homens negros de acessarem direitos básicos.

Nesse ínterim, cabem as seguintes questões: mas, afinal, se a História como disciplina escolar ao longo de todo esse tempo produziu “seleções no interior da cultura” (FORQUIN, 1992, p. 31), didatizando o conhecimento científico em saberes escolares ensináveis, que narrativas temos construído ao abordar as temáticas de História do Brasil? Apesar das conquistas e contribuições trazidas com a Lei 10.639/03 – reverberadas nos currículos, nas práticas docentes e nos materiais didáticos - quais reminiscências representativas de uma história da nação, conservadora, excludente, colonialista, racista e eurocêntrica ainda estão em disputa na escola?

Essas provocações têm nos perseguido há anos como professores-pesquisadores atuantes no ensino básico e superior e, diante do contexto relatado no início desse artigo, queremos contribuir com uma análise específica sobre as temáticas referentes aos africanos e seus descendentes nos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*. Por isso, ressaltamos que nosso olhar é pontual e não reflete com a profundidade merecida o conjunto informativo construído por seus autores. Abrimos assim, um espaço de diálogo para debater as narrativas presentes nessa coleção didática, elaborada sob os auspícios de uma grave crise mundial, momento ímpar de nossa história.

Para começar, é preciso lembrar que o *Trilhas* assume um papel complementar e emergencial diante do contexto pandêmico. A coleção trata de modo integrado, a História da África, da América, do Brasil e da Europa, tomando por referência o *Currículo da Cidade*⁶. Cada ano é composto de um eixo estruturante com os temas e objetivos de aprendizagem a ser ensinados. Tais conteúdos não necessariamente obedecessem a uma sequência cronológica, mas deixam evidente o esforço pela abordagem multicultural, com o propósito de romper com o eurocentrismo do conhecimento histórico.

É possível notarmos mudanças estruturais na organização do primeiro

⁶ O Currículo da Cidade da SME-SP organiza o Ensino Fundamental em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos); Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Para cada ano há um eixo estruturante, logo os conteúdos e objetivos de aprendizagens são pensados para atender a esses eixos.

para o segundo volume. No primeiro volume, as atividades de História e Geografia não estão separadas, por mais que os títulos de cada uma auxiliem na identificação. Já no segundo volume, há uma divisão por componentes. Em geral, cada temática apresentada em forma de atividade possui as mesmas seções, como a “Trilhas de conhecimentos”, composta de um breve texto explicativo/disparador, que não oferece ao aluno condições de compreensão geral do conhecimento histórico. Na sequência, há a inserção de documentos para análise, que em sua quase totalidade são compostos por fontes secundárias.

A utilização de documentos nos exercícios está associada aos métodos ativos ou ao construtivismo, podendo ser facilmente identificada em textos curriculares (BITTENCOURT, 2009, p. 327). Apesar das possibilidades de contribuir para introdução do aluno ao pensamento crítico e ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual, os exercícios com documentos não garantem necessariamente a superação da matriz da história ensinada que convencionamos como “tradicional” (GABRIEL, 2009, p. 256).

As questões são apresentadas por último e, em pouquíssimas atividades, há boxes com sugestões de aprofundamento. Falta ao material apontamentos que sugiram um percurso a ser seguido ao longo da atividade. Em muitos casos, percebemos que os suportes de interpretação e reflexão não se articulam, o que obviamente não contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Logo, o *Trilhas* não faz sentido sem que o professor esteja na intermediação. No entanto, ao longo de todos os volumes, é perceptível que os autores se esforçam por apresentar abordagens a partir do momento histórico vivenciado e do saber historiográfico escolar manifestado no currículo vigente da rede.

O lugar dos afro-brasileiros no *Trilhas de Aprendizagens*.

Durante muitos anos, no Brasil acreditou-se que o africano sofreu de maneira passiva todos os maus tratos praticados pelos senhores. Essa crença interferiu e interfere ainda hoje, no imaginário da sociedade brasileira, a respeito de negros e negras brasileiros. (SÃO PAULO, *Trilhas de Aprendizagens* - 7º ano - volume 1, 2020, p. 107).

Com essa reflexão o caderno destinado aos estudantes do 7º ano inicia a sua abordagem sobre a formação dos quilombos como parte importante da resistência ao sistema escravista no Brasil. A perspectiva da resistência, em suas múltiplas formas, permeia a maioria das atividades do material quando este problematiza a experiência de africanos e seus descendentes nos tempos da escravi-

dão. Antes de maiores reflexões sobre o que nos propomos discorrer, que se registre o elogio.

As diferentes formas de resistência à escravidão são temas consolidados na historiografia brasileira, sobretudo no que se refere a uma perspectiva do escravizado enquanto sujeito histórico ativo - em oposição à visão de anomia social e à simples associação da figura do escravizado com a estrutura econômica escravista - capaz de negociar e criar “espaços de manobras” dentro dos limites do cativo (SILVA, REIS, 1989).

Um ponto de destaque no *Trilhas* é o tratamento dispensado ao equívoco criado sobre o papel dos quilombos na sociedade escravista, entendidos durante longo período simplesmente como um “esconderijo” de escravizados fugitivos (SÃO PAULO, 2020, p. 107). Com a seleção de trechos qualificados da obra de Kabengele Munanga, os alunos têm a oportunidade de entender o aquilombamento como uma forma de resistência ao sistema, uma estrutura coletiva de moradia (que poderia ser volante ou permanente e rudimentar ou fortificada,) inspirada nos modos de vivência africanos e construída a partir dos laços de solidariedade.

Como não poderia faltar, o quilombo de Palmares aparece na atividade seguinte apontado como: “o primeiro Estado livre da América”, a partir de uma citação de Munanga (SÃO PAULO, 2020, p. 108). Apesar do termo ou conceito “Estado” não ser problematizado, podendo causar equívocos para os alunos, a proposta mobiliza para a complexidade e dimensão do quilombo e a força de sua comunidade no enfrentamento à sociedade escravista. Cabe ressaltar que no imaginário social, Palmares é a representação mais conhecida que se tem de quilombo, com uma organização militar bastante específica, diferentemente da maioria que tivemos (GOMES, 2011). Para fazer valer as relações temporais, tal atividade poderia ter provocado os alunos a pensarem no sujeito histórico mais rememorado desse grupo, Zumbi dos Palmares, seu principal líder e herói. Seria uma maneira de retornar a Palmares e às histórias do passado-presente para alcançar os usos que são feitos do passado no presente.

Até aqui compartilhamos da perspectiva de que, como qualquer material didático, o *Trilhas* deseja corporificar um currículo e está em disputa por diversos agentes de poder. De tal forma, seus autores, assim como o historiador, são os selecionadores, aqueles que julgam entender o que mais importante deva ser ensinado aos alunos. Por essa razão, essa seleção não é aleatória, estando condicionada a interesses distintos – sociais, políticos, pedagógicos, editoriais e de filiações historiográficas – de sujeitos historicamente situados (BITTENCOURT, 2009, p. 298-299).

E no que tange aos temas históricos que apresentamos as demandas dos movimentos negros, expressadas com a Lei 10.639/03, trouxeram para a escola a possibilidade de criar e recriar narrativas do passado que abriram possibilidades de disputas com narrativas hegemônicas ao longo do tempo, em virtude do apagamento de memórias de outros grupos. Nesse contexto intenso de construção de saberes que provocam embates tanto na historiografia quanto na História ensinada, outros temas presentes no *Trilhas* merecem considerações em nossa análise, como a Revolta dos Malês (SÃO PAULO, 2020, p. 169).

A atividade utiliza dois fragmentos para leitura e interpretação, com a exponencial contribuição sobre o assunto de João José Reis e seu seminal estudo (REIS, 2003), até hoje considerado o mais completo sobre a revolta ocorrida na Bahia em 1835. Apesar dos trechos selecionados não dimensionarem para os alunos os motivos que levaram ao conflito e que nem todos os revoltosos eram malês, eles exploram aspectos que até pouco tempo não estavam presentes na historiografia escolar, como o cenário da escravidão em contexto urbano, a agência ativa de escravizados e libertos e suas diferentes qualificações, por exemplo. A abordagem valoriza as ações e estratégias de africanos escravizados que se utilizaram de uma série de recursos socioculturais e militares, construídos ainda em África, para sacudir o poder escravista na cidade de Salvador e reivindicar sua liberdade.

O desfecho da revolta é apresentado não como uma derrota, mas como uma resistência levada até as últimas consequências por escravizados e libertos em grande maioria, não mais tratados como bandidos ou criminosos, mas como guerreiros. Outro ponto forte da atividade é a linha investigativa sobre a violência do Estado no combate às revoltas populares no Brasil oitocentista, no momento de afirmação de seu projeto de construção nacional. Para finalizar, a atividade propõe uma reflexão sobre as relações temporais, provocando os alunos a pensarem em movimentos sociais que ainda hoje lutam por pautas que consideram injustas na sociedade brasileira (SÃO PAULO, 2020, p. 171). Cria-se nesse momento, uma ótima oportunidade para problematizar com os alunos, outras memórias a respeito das agências de sujeitos comuns e seus levantes e sobre como os saberes chegam até a sala de aula, seus silenciamentos e enunciaçãoes.

Antes de maiores reflexões, é importante ressaltar que, infelizmente, a tônica acima observada, não se mantém na maioria das propostas. Muitas questões que acompanham as atividades, por vezes, apenas exploram habilidades mais simples, como identificar autores ou citar trechos das fontes secundárias, faltando comandos verbais mais complexos, tais como: analisar, explicar e rela-

cionar, por exemplo. Há ausência de outros recursos para análise, como fontes primárias – textos e imagens - o que prejudica a construção da leitura crítica e reflexiva dos alunos, como também a escrita de suas apropriações-aprendizagens. Se o ciclo autoral do currículo da rede propõe que o aluno se relacione e produza conhecimento sobre as sociedades e ações humanas do presente e do passado, em diálogo com o conhecimento produzido pelos historiadores a partir das fontes históricas, é preciso selecionar “quais saberes, quais narrativas, quais poderes legitimar ou questionar” (PEREIRA, 2013, p. 8), a fim de fazer chegar bons materiais de apoio aos professores e alunos.

Por razões que nos são desconhecidas, há carência de imagens para análise nas atividades que representem as temáticas negras. Por tempos, os materiais didáticos reproduziram indiscriminadamente imagens de africanos e afro-brasileiros estereotipados e brutalizados, em detrimento daquelas que os apresentam como agentes autônomos de suas próprias histórias, resistindo de diversas formas ao sistema escravista. As clássicas representações criadas por viajantes oitocentistas, como Debret e Rugendas, preencheram os livros didáticos de História e povoaram nosso imaginário coletivo durante muito tempo, reforçando informações negativas e equivocadas, repletas de racismo, preconceitos e eurocentrismo. Possibilitar que os alunos conheçam outras representações sobre africanos e afro-brasileiros através de novas imagens é disputar narrativas em torno dos processos de identificação/significação do sentido de ser negro (COSTA, 2019).

Acerca dos processos de luta pelo fim da escravidão, a atividade “Abolição e transição do trabalho escravo para o livre”, que compõe o *Trilbas* do 8º ano, volume 2, procura destacar o lugar dos egressos no pós-abolição (SÃO PAULO, 2020, p. 175). Como de praxe, ela se inicia com dois trechos a tratar das precárias condições de trabalho para a população negra, agravadas pelo racismo. A nosso ver, não haveria problema para uma abordagem das fontes sobre o período após o 13 de maio de 1888, se em algum momento elas envolvessem o enredo que desencadeou no desfecho da abolição, já que é importante evitar que os alunos confundam esses contextos.

Há pelos menos três décadas, historiadores apontam que o 13 de maio de 1888 deve ser entendido como um longo processo construído por um conjunto de fatores internos e externos – resistência escrava, abolicionismo, pressões internacionais, opinião pública e política parlamentar – com destaque para a participação de sujeitos populares que sacudiram as estruturas escravistas participando de fugas, revoltas e da luta pelo fim da escravidão. Logo, a abolição foi uma conquista e não uma dádiva ou concessão das elites escravistas, tam-

pouco fruto “bom-mocismo” de abolicionistas brancos e da “redentora” Princesa Isabel (MACHADO, 2010).

Sem sugerir nenhuma proposta de interação, é apresentado ao final da atividade um texto biográfico sobre o abolicionista Luiz Gama, em que é valorizada a participação negra nas lutas pela liberdade, através da trajetória desse personagem, um ex-escravizado que atuou como advogado e escritor. O texto vem acompanhado de uma imagem de Luiz Gama, deixando a critério do professor oportunizar um espaço para reconfigurar a imagem negra na história brasileira de forma positiva e atuante através desse suporte. Há um efeito pedagógico importante em momentos como esse, em especial, para alunas e alunos negros que esperam encontrar nessas narrativas, sujeitos através dos quais possam se sentir representados. Para os demais, é uma reeducação do olhar, em grande maioria, treinado desde sempre a ver e acreditar que os heróis e personalidades do passado brasileiro foram todos brancos.

Por outro lado, esta atividade abre margem para discutir com os alunos sobre as continuidades das práticas escravistas no pós-abolição, via de regra, o fator racial, que excluiu a população negra da escola e dos postos de trabalho. As fontes secundárias – em especial, o fragmento da obra de Marina de Mello e Souza (SÃO PAULO, 2020, p. 175) contribui para refletir sobre um processo de abolição incompleto, inacabado, movediço e que criou uma noção de cidadania precarizada e excludente. Joga luz sobre um Estado que também é responsável por políticas públicas racializadas, construídas no imediato pós-abolição, mas que ainda afetam a vida de milhões de afro-brasileiros.

Em relação ao pós-abolição, o *Trilhas* transita entre acertos e desacertos. Apesar do avanço historiográfico diante das temáticas acerca do pós-abolição, os silenciamentos, os estereótipos e as limitações ainda são possíveis de ser encontrados nos materiais didáticos quando pensamos a participação negra na história brasileira para esse período (XAVIER, 2013, p. 87). Em dois momentos, os autores perdem a chance de instigar os alunos e professores a refletirem sobre o potencial da história negra no pós-abolição para além de uma manifestação cultural, como no caso da capoeira no *Trilhas* do 7º ano do volume 1 (SÃO PAULO, 2020, p. 176) e o samba no *Trilhas* do 9º ano volume 1 (SÃO PAULO, 2020, p. 116).

No primeiro caso, as questões que acompanham a análise da fonte não desafiam os alunos a perceberem a capoeira como um componente da cultura afro-brasileira e que, além disso, deve ser entendida como um mecanismo de resistência contra as tentativas de controle e disciplinarização do corpo negro na sociedade. Ademais, a força policial republicana agiu com brutalidade contra os

capoeiras pelas ruas das cidades brasileiras. Já no segundo caso, o samba é descrito apenas como um elemento cultural e está relacionado ao trabalhismo getulista. Parece-nos que este é um dos únicos contextos em que os negros e suas manifestações ainda são representados para o pós-abolição nos materiais didáticos, não sendo suas ações e trajetórias individuais e coletivas contadas de forma independente e com protagonismo (GARRIDO, 2017).

Há outras informações muito valiosas na fonte secundária que passam despercebidas na construção das questões da atividade, como o caso da formação do associativismo negro e das escolas de samba. Mais que espaços recreativos, as associações e clubes negros eram espaços de reuniões de assuntos diversos, de solidariedade, de estratégias de inserção social e política, de manobras e de negociações (DOMINGUES, 2014). Talvez, essa fosse uma chave de reflexão importante que instigasse alunos e professores a se questionarem sobre o que aconteceu com a população negra após a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, uma vez que esses grupos representaram a expressão de luta de negros e negras contra o racismo no pós-abolição e de criação e preservação de espaços sociais que valorizavam seus membros na sociedade.

Tanto mais quando podemos circunscrever a importância dessa dinâmica de pertencimento em África aos quadros sociais mais ampliados de suas sociedades. Na diáspora, homens e mulheres africanos “selecionaram, ou descobriram, aspectos de suas origens capazes de mobilizar respostas coletivas aos desafios imediatos, de acordo com sua procedência” (MILLER, 2011, p. 31). Dessa forma, além de superar o sequestro e a brutal ruptura de seus laços familiares foi necessário ressignificar suas próprias existências em um novo e hostil contexto, construindo, ainda na árdua travessia do Atlântico, amizades, alianças e solidariedades que se revelariam estratégicas para sua sobrevivência (SWEET, 2003, p. 51). Esse espírito associativo é o pretexto ideal para nos deslocarmos ao continente africano que nos é apresentado pelos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*.

A África e os africanos nas “trilhas” da aprendizagem.

O caderno do 6º ano, volume 1 traz uma atividade intitulada: “África: berço das civilizações”, na qual apresenta Egito, Cuxi, Axum e Etiópia como espaços nos quais se estabeleceram “algumas das civilizações mais antigas da História da Humanidade” (SÃO PAULO, 2020, p. 122). Trata-se de uma abor-

dagem bastante diferente do que estamos acostumados a observar, sobretudo em relação aos egípcios. A atividade traz uma sequência de excertos de textos do historiador senegalês Cheikh Anta Diop - um artigo fundamental no campo dos estudos africanos - e do excelente paradiático de Kabengele Munanga, importante referência no âmbito do ensino (idem, p. 122-124).

No que diz respeito aos egípcios, destaca-se a partir de textos e imagens, o fato de serem negros. Reinados femininos e cristianismo são os relevos dos pequenos trechos selecionados sobre cuxitas e axumitas, respectivamente, sem menção direta à negritude desses povos. A questão apresentada nesta atividade não demanda aos estudantes uma problematização mais profunda, solicita apenas que descrevam o que acharam “mais interessante sobre cada uma das civilizações da Antiguidade Africana”. No entanto, a africanidade dessas civilizações está enunciada na questão que sucede o texto e pode ser alvo de debates em um momento de interação entre professores e estudantes.

O Egito reaparece no volume 2 do *Trilhas*, novamente no caderno destinado ao 6º ano. Desta feita a atividade leva os estudantes a conhecerem o desenvolvimento da medicina entre os povos egípcios, mais uma vez ressaltando o Egito enquanto espaço de uma civilização africana e acrescentando o componente de sua negritude de forma bastante explícita, como mostra a sequência abaixo:

Trilhas do conhecimento:

Uma Civilização Africana foi responsável pela produção de grande parte do conhecimento científico na Antiguidade, influenciando outros povos como gregos, persas e romanos. Nessa atividade, vamos conhecer a medicina egípcia e a história de duas cientistas negras contemporâneas que, assim como os cientistas negros do Egito Antigo, produzem conhecimentos científicos e tecnológicos muito importantes para a humanidade.
(...)

A medicina no Egito Antigo:

A civilização negra e africana do Egito produziu diversos conhecimentos científicos que influenciaram diferentes povos na Antiguidade, como os persas, os gregos e os romanos. Esses avanços científicos ocorreram em diversas áreas científicas, como física, química, zoologia, geologia, medicina, farmacologia, geometria e matemática aplicada.

(SÃO PAULO, 2020, p. 173. Grifos nossos).

No decorrer do texto são destacados: as influências dos saberes egípcios sobre outros povos da antiguidade, como gregos e romanos, os trabalhos dos médicos Hesire e Imhotep e o desenvolvimento de tratamentos para diver-

tos males como diabetes, doenças respiratórias e até mesmo câncer. Importante observar a associação feita com a contemporaneidade a partir do caso de duas cientistas negras, Katherine Johnson e Annie Easley, que, assim como os “cientistas negros do Egito Antigo”, contribuíram para o desenvolvimento de novas tecnologias (SÃO PAULO, 2020, p. 174). Neste caso, mantém-se o reforço à negritude dessas importantes mulheres e se acresce o componente da discriminação racial sofrida por elas ao longo de sua trajetória profissional.

O Egito negro-africano tem sido tema de intensos debates acadêmicos que se desdobram para as salas de aula ainda timidamente. Ao analisar as representações do Egito em três livros didáticos de História para o ensino médio, aprovados pelo PNLD, Anderson Oliva (2017) traz à tona a profundidade do debate racial subjacente ao apagamento do Egito associado ao continente africano. Segundo ele, nenhum dos autores dos livros analisados “explicitou, em suas narrativas, a classificação do Egito como uma civilização africana ou negro-africana” (p. 60). O pertencimento racial dos egípcios antigos é palco de longas disputas de narrativas e a possibilidade de serem negros sequer foi mencionada, o que segundo Oliva, revela mesmo que parcialmente, o posicionamento epistêmico desses autores frente ao debate.

Obviamente não se espera de um material de apoio, elaborado emergencialmente, discussões teóricas mais profundas. Todavia, surpreende notar a utilização de termos que carregam consigo um premente debate conceitual e que se encontram ausentes dos livros didáticos que, sabidamente, servem de apoio aos professores da rede pública municipal. No atual contexto de intensas reflexões sobre a inserção da Lei 10.639/2003 nas escolas, trata-se de um aspecto relevante a ser destacado.

Não obstante, se a referência ao Egito Antigo mantém uma dimensão positiva sobre as contribuições do continente africano para a história da humanidade, algumas atividades acerca das conexões Brasil-África e África-Brasil durante a escravidão moderna merecem atenção. No volume 1 do *Trilhas* podemos observar que os “escravizados africanos” surgem em diversos momentos, entre as mulheres negras que praticavam o comércio de rua nos centros urbanos do século XIX, na resistência dos quilombos, em especial Palmares, como analisado anteriormente, ou mesmo abordando-se diretamente o comércio de escravizados. No caso deste volume, no caderno do 7º ano, apresentam-se alguns Estados negros associados ao processo de escravidão e às “etnias” que por aqui aportaram. Nesse caso, as aspas são necessárias para dimensionar o equívoco presente nesta abordagem.

Na atividade intitulada: “Escravidão no Brasil: as etnias dos africanos

escravizados” é possível observar a tentativa de estabelecer um vínculo histórico a partir das contribuições dos africanos “deportados” para o Brasil. Sobre o uso do termo “deportação” já caberiam pesadas críticas, posto que o sentido da palavra “deportar” remete a expulsar, expatriar, degredar, exilar. Não foi o caso do comércio de escravizados que se construiu paulatinamente sob uma dinâmica violenta de sequestros em massa. O uso do termo além de inapropriado pode sugerir uma responsabilidade das sociedades africanas em relação ao tráfico, tema sensível que deve ser tratado com o devido cuidado no âmbito escolar.

A atividade se inicia com a seguinte questão motivadora: “você sabia que os negros africanos, trazidos para o Brasil como escravos, pertenciam a diferentes civilizações que nasceram e prosperaram na África? Vamos conhecer um pouco da história dessas civilizações?” (SÃO PAULO, 2020, p. 114). Em seguida são apresentados pequenos trechos sobre Gana, Mali, Congo, Estado Zulu e Civilização Iorubá retirados da obra de Kabengele Munanga (2006). Trata-se de uma abordagem diferente daquela sedimentada nos livros didáticos, sobretudo no que diz respeito aos reinos de Gana e Mali, inseridos em geral, no contexto histórico tradicional da Idade Média, posto que fundados num período recuado da História, como no caso de Gana, que remete sua fundação ao século IV e do Mali ao século VIII (MACEDO, 2018, p. 52-55).

A opção por associar esses reinos à etnicidade da escravidão atlântica mostra-se desacertada, à medida que nem mesmo são citados alguns dos diversos grupos étnicos que ajudaram a compor a população brasileira. A questão das identidades de africanos escravizados no Brasil é tema de vasta produção historiográfica. No caso desta atividade, poder-se-ia enfatizá-las como um elemento de coesão interna, pois como ressalta João José Reis, ao mencionar os acontecimentos de 1835 que se desdobraram na Revolta dos Malês, subjazia entre os grupos envolvidos uma “memória de pertencimento a formações político-culturais africanas mais demarcadas”. Em torno dessas identidades se fundaram grupos islâmicos, casas de candomblé e irmandades católicas, espaços de aglutinação, proteção e sociabilidade. Ainda segundo Reis, nesses “diversos núcleos de expressão espiritual os africanos aperfeiçoaram suas estratégias de negociação, resiliência e resistência cotidianas” (2019, p. 70-71).

Ademais há um grande descompasso em relação a uma perspectiva didática que privilegia a abordagem da história desses reinos em sala de aula como uma forma de estabelecer novos olhares sobre a África, afastando-a do lugar único de fornecedor de mão de obra escravizada. Visão que, de certa forma, se reitera na abordagem do *Trilbas*. Ynaê Lopes nos apresenta um excelente exemplo de como a experiência histórica dos reinos africanos pode nos ajudar a des-

construir o que ela chama de “mito da África selvagem”. A pesquisadora apresenta uma experiência com estudantes do 7º ano que, numa primeira sondagem sobre os seus conhecimentos a respeito do continente africano, trouxeram um repertório rico em safáris e savanas, acessados a partir de desenhos clássicos como *Rei Leão*, assim como a famigerada associação à pobreza, escravidão, “tribos” em guerra, pessoas negras etc. (p. 152-153).

A partir do estudo dos reinos de Gana, Mali e Songai, o objetivo da atividade, com duração prevista de 04 aulas de 50 minutos, era permitir aos estudantes o contato “com a estrutura de grandes povos que existiram na África antes da chegada dos europeus”, a fim de que pudessem constatar a diversidade que caracteriza as sociedades africanas formadoras desses reinos. Nesse caso, a diversidade não está associada à “etnicidade” de povos escravizados, como no caso do *Trilhas*. Trata-se de uma imersão em comunidades tradicionais africanas a partir da abordagem de alguns de seus aspectos geográficos, políticos, sociais, econômicos e culturais, assentados em pilares dessas sociedades tradicionais – como o pertencimento, a linhagem, a oralidade, a religião – que a autora recupera com os alunos a partir de documentos históricos, textos de historiadores e mitos de fundação. Segundo a autora, o objetivo final era desconstruir o “mapa de estereótipos” que fora criado coletivamente pelos estudantes, e os resultados foram instigantes (2016, p. 151-165).

Temos até aqui, nos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*, dois exemplos de temas, Egito e reinos africanos, que trazem o continente africano em contextos históricos mais recuados, sob uma ótica que consideramos positiva e negativa, respectivamente. Abordagens mais contemporâneas vão novamente polarizar os olhares. No caderno do 9º do volume 1, a atividade intitulada: “A África: problemas e soluções”, aborda de modo breve, a partilha da África pelas nações europeias, os conflitos da atual República Democrática do Congo após a independência da Bélgica e, na sequência, o tema do refúgio, a partir da história da jovem congoleza Celina, mandada pelos pais ao Brasil em razão dos perigos da guerra civil em sua terra natal (SÃO PAULO, 2020, p. 123-127).

Nesta atividade, as soluções estão ausentes. Elas ficam ao encargo dos próprios estudantes, instados a opinar sobre “o que seria necessário para acabar com os conflitos armados na República Democrática do Congo e em outros países do continente africano” (IDEM, p. 127). Os “problemas da África”, sobre os quais os alunos devem refletir, são materializados através dos conflitos internos do Congo sem qualquer menção à violência da colonização belga na região, conhecidamente marcada por assassinatos e mutilações. Não são detalhados quais seriam os conflitos dos “outros países”, subentendendo-se serem

os mesmos, o que nos remete ao desafio do olhar vigilante sobre a generalização e a homogeneização da história da África, que, além de estender problemas de países e contextos muito específicos a todo o continente, reforça imagens bastante cristalizadas no imaginário coletivo dos estudantes e da sociedade em geral, como as que foram mencionadas por Ynaê Lopes (2016).

O Congo é o segundo país com maior contingente de refugiados no Brasil e essa conexão, “África-Brasil”, é estabelecida a partir do depoimento de Celina. A jovem congoleza relata as dificuldades vividas, o sonho de estudar medicina e a vontade de não mais regressar, apesar das saudades dos familiares. Em se tratando do trânsito “Brasil-África”, uma atividade presente no segundo volume do 9º ano, revela um viés mais positivo dessa interface contemporânea, desta vez com os países africanos de língua oficial portuguesa (SÃO PAULO, 2020).

Adaptando textos de especialistas como o historiador Luiz Felipe de Alencastro e a professora de Literaturas Africanas na USP, Simone Caputo Gomes, constrói-se uma abordagem bastante interessante que traz aos estudantes aspectos pouco conhecidos dessas trocas culturais, como por exemplo, o fato de novelas e outros programas brasileiros serem transmitidos nos canais de televisão de Angola, Moçambique e Cabo Verde. Destaque para a forte influência que a literatura brasileira teve para o surgimento de uma “consciência nacional” durante os processos de lutas de libertação desses países, iniciados em meados dos anos 60. Autores como Jorge Amado, Raquel de Queiróz, José Lins do Rego, entre outros, inspiraram escritores como o moçambicano Mía Couto, por exemplo. Ainda segundo o texto veiculado no *Trilbas*: “os cenários da cultura popular brasileira, com pessoas negras, brancas, mestiças, com comidas que lembravam pratos africanos, com jeitos de falar e escrever diferentes de Portugal, fizeram surgir escritores africanos preocupados em narrar o dia a dia de seus países, cidades, bairros e vilas” (SÃO PAULO, 2020, p. 170).

Na sequência, são apresentados poemas dos renomados poetas Nôemia de Sousa e Jorge Barbosa, moçambicana e cabo-verdiano, respectivamente, que homenageiam o Brasil e ressaltam os elos que nos unem. As questões que nortearão as reflexões dos alunos podem suscitar bons debates, não obstante a última delas mencione o desejo dos escritores de romperem com a “ditadura”, num contexto histórico que é de guerra contra o colonialismo português. Não obstante, sugere uma comparação com o nosso passado de lutas, na figura de personagens que aparecem no poema de Noémia de Sousa, como Zumbi dos Palmares e o líder comunista Luís Prestes. Trata-se de uma abordagem que pode suscitar, no âmbito escolar, um aprofundamento sobre contextos mais

contemporâneos da História da África e suas relações com o Brasil. São temas pouco trabalhados que nos tiram do lugar-comum da escravidão e das mazelas do continente, assim como nos trazem a possibilidade de dialogar com a literatura, no escopo do que preconiza a Lei 10.639/2003, quanto ao seu caráter interdisciplinar.

Considerações finais

A guisa de reflexão final gostaríamos de reforçar a consciência de que os cadernos *Trilhas de Aprendizagens* foram/estão sendo construídos para tentar suprir demandas educacionais num momento de grave crise mundial. Esse caráter diferenciado, assim como o recrudescimento dos debates sobre a questão racial em níveis internacionais, nos motivou a analisar os conteúdos previstos pela Lei 10.639/2003. Nesse sentido, é visível o esforço dos profissionais envolvidos na sua concepção em produzir atividades que levem os educandos a refletir sobre a História e o momento atual. A história dos negros no Brasil, suas lutas e resistências, assim como temas relativos ao racismo estão presentes em praticamente todos os segmentos.

As referências historiográficas são atualizadas e bem referendadas, compostas por obras de historiadores e pesquisadores consolidados. Reportagens veiculadas em portais de notícias são amplamente utilizadas, entre os quais figuram *The Intercept*, *Nexo Jornal* e *Brasil de Fato*. A opção por uma imprensa independente, não vinculada a grandes corporações do *mass media*, assim como a utilização de sites de grupos sociais diretamente ligados ao enfrentamento do racismo, como o *Geledés* e o CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), revela comprometimento com um projeto educacional voltado ao pensamento crítico das realidades sociais vivenciadas por boa parte do alunado.

Porém, apesar do esforço reconhecido dos autores, acreditamos não ser possível sustentar a afirmativa de que o *Trilhas*, faça algum sentido na aprendizagem do aluno, sem a mediação do professor, assim como recomendou a SME-SP. Tampouco é possível avaliar o seu alcance nesse momento. A pandemia em curso trouxe desdobramentos gravíssimos de ordem econômica e social que atingiram fortemente os estudantes das redes públicas de ensino e suas famílias, sobretudo aqueles que habitam as áreas mais vulneráveis da cidade. Também trouxe à tona um debate mais acentuado sobre o racismo estrutural que alicerça a sociedade brasileira e que se potencializou durante a crise sanitária,

colocando uma lente de aumento sobre uma das mais torpes faces de nossa imensa desigualdade social.

No que tange à História dos afro-brasileiros, o *Trilhas* esforça-se em incorporar conteúdos curriculares novos e propõe renovar os já consagrados. O estudo das representações dos negros no passado procura se alinhar com a perspectiva de seu ativismo e protagonismo, por mais que algumas lacunas e equívocos continuem presentes. Nesse sentido, dentro de uma historiografia escolar, o *Trilhas* se insere nas disputas em torno das reivindicações dos movimentos sociais negros e da validação de saberes escolares considerados legítimos de serem ensinados.

Acerca da História da África foi possível perceber o quanto ainda é difícil não cair na armadilha que coloca todo um continente sob um enfoque homogeneizante. No caso da atividade sobre os reinos africanos, analisada anteriormente, é importante observar que a maioria deles se constituiu num período mais recuado da história e poderiam ser explorados em uma chave interpretativa diferente, a partir de sua própria historicidade e não associados à escravidão no Brasil. Mesmo porque o próprio ser escravizado em África assume contornos diferenciados a depender das sociedades e dos contextos históricos em que estão inseridos. Em algumas delas, os cativos eram incorporados aos núcleos familiares e perdiam a condição de escravizados, assim como seus descendentes (MACEDO, 2018, p. 102).

A escravidão, tema sensível no campo da pesquisa e do ensino, existe há milênios no mundo todo, não é privilégio e nem nasceu na África. Segundo Gwendolyn Midlo Hall (2017, p. 38): “é uma categoria histórica – não sociológica”, e como tal, precisa ser mais bem trabalhada no âmbito escolar, uma vez que permanece associada unicamente ao continente africano. A compreensão e historicização do processo de racialização da escravidão na era moderna, nos ajuda a problematizar o racismo e seus desdobramentos. Como diria a escritora Chiamamanda Ngozi Adichie ressaltar a miséria e a pobreza do continente africano é incorrer no “perigo de uma história única”⁷ e superficializar a experiência individual e coletiva de milhões de homens e mulheres africanos que cruzaram forçadamente o atlântico rumo às Américas.

Não se trata de negar as vicissitudes do continente, mas de conhecer e reconhecer a sua rica diversidade. São 54 países, mais de 2000 línguas e diferentes formas de ser e estar no mundo. Enquanto escrevemos esse artigo, um bar-

⁷ Palestra realizada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie na Conferência Anual TED Global em Julho de 2009, Oxford, Reino Unido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 20 out. 2020.

co com 200 pessoas naufragou junto à costa do Senegal⁸. Eram imigrantes que tentavam chegar às Ilhas Canárias, em busca de uma vida melhor. Apenas 60 deles sobreviveram e foram resgatados. Esse fato, pouco noticiado e repercutido em nosso país, revela o enorme distanciamento que mantemos de um continente com o qual guardamos uma ligação profunda e que nos legou grande parte de nossa cultura.

Também não se colocam em pauta as inúmeras interferências que os europeus realizaram nos países africanos, boa parte delas negativas e predatórias, responsáveis por gerar calamidades que desembocam em fenômenos migratórios como esse, que terminam em grandes tragédias. A disciplina de História tem um papel fundamental em difundir a importância de africanos e seus descendentes na construção de nosso país. Mais ainda, se queremos de fato produzir mudanças, a partir de uma educação emancipadora, é imperativo reconhecer a importância da África no contexto da História mundial.

É preciso descolonizar as mentes e os saberes.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia, et. al. (Orgs.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.

COSTA, Warley. **“Negro” na sala de aula de História: currículo e produção da diferença**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COSTA, Marcella. O que narram licenciandos de História sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial?, **Revista História**, v. 5, n. 9, jan.jul. 2017.

DE ROSSI, Vera Lúcia. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário, **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, Campinas, dez. 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930), **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 67, 2014.

FONSECA, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

⁸Disponível em; <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/ao-menos-140-morrem-no-mais-letal-naufragio-de-imigrantes-do-ano.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, 1992.

GABRIEL, Carmem. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

GARRIDO, Mírian. **Escravo, africano, negro e afrodescendente**. A representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). São Paulo: Alameda, 2017.

GOMES, Flávio. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Gwendolyn Midlo. **Escravidão e etnias africanas nas Américas: restaurando os elos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MACHADO, Maria P. T. **O plano e o pânico**. Os movimentos sociais na década da abolição. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

MATTOS, Ilmar. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 2006.

MILLER Joseph C. Restauração, reinvenção e recordação: recuperando identidades sob a escravização na África e face à escravidão no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 17-64, jan./jun. 2011.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma História do Homem Negro. In: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 1974a.

PEREIRA, Amílcar. Por uma autêntica democracia racial! os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história, **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2012.

_____; MONTEIRO, Ana (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives**, Digital Immigrants, *On the Horizon* v. 9, n. 5, 2001.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil:** a história do levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Ganhadores:** a greve de 1857 na Bahia. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Ah, isso sim é África! Estereótipos e novas abordagens de histórias africanas no Ensino Fundamental. In: XAVIER, Giovana. (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas.** Cachoeira/ Rio de Janeiro: Ed. UFRB/ Fino Traço, 2016, p. 151-166.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Ensino Fundamental : componente curricular : História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 6º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 7º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 8º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 9º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 6º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 7º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 8º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 9º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SWEET, James. **Recrutar África:** cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770). Lisboa: Edições 70, 2007.

XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas.** Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

VI

O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTADOS BRASILEIROS (2008-2016)*

Fernanda Pereira da Costa

É muito comum que, ao falarmos sobre ensino de história indígena, muitas pessoas associem à lei 11.645/2008 que tornou obrigatório, na educação básica do país, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, a presença de temáticas relacionadas às populações indígenas nas escolas remete às origens da própria disciplina escolar, desde a primeira metade do século XIX (SILVA, 2013, p.6).

Mais do que a inserção das populações indígenas nos conteúdos a serem ensinados nas escolas do país, a principal contribuição da lei 11.645/08 é questionar quais histórias estão sendo contadas sobre as populações indígenas. Se essas histórias dão conta da presença indígena a partir da variedade étnica, social e cultural; da diversidade de contextos sociais e relações entre as populações indígenas e não indígenas; da pluralidade de ações, estratégias, resistências e negociações que permearam toda a história do que é, atualmente, o Brasil e o continente americano.

É inegável a importância da educação escolar na formação de concepções, valores e visões de mundo dos educandos. Não se trata de dizer que a escola é a única instituição que atua na formação cultural das pessoas, mas ela possui um papel relevante neste sentido. Por isso, os currículos escolares são alvo de disputas políticas e ideológicas, pois se busca, através deles, uma formação de acordo com os modelos considerados desejáveis para os grupos que possuem a predominância do poder em um determinado momento histórico (SILVA, 2012).

Durante a maior parte do tempo da História como disciplina escolar e acadêmica, as populações indígenas não foram tratadas como sujeitos históricos. Até meados do século passado, pensava-se que essas populações deveriam ser estudadas pela Etnologia e Arqueologia, o que evidencia as concepções hie-

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.129-144

rárquicas sobre as sociedades humanas que vigoravam na História, a quem caberia o estudo das sociedades com estado e escrita, as ditas “civilizações”. As populações indígenas apareciam logo no início dos livros de História do Brasil, muitas vezes descritas como selvagens e atrasadas e outras, como vítimas de um processo violento levado a cabo pelos colonizadores, mas raramente, como sujeitos que fizeram escolhas e atuaram de diversas maneiras na conformação das dinâmicas passadas.

Entendemos que os estigmas e apagamentos reforçados pelo discurso histórico têm consequências até hoje sobre como as populações indígenas são vistas pela maioria da população, o que contribui para a disseminação de preconceitos e práticas racistas contra esses povos. Adichie nos fala sobre os mecanismos de construção em relação à forma como um povo é visto:

Então é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e é assim que ele se tornará. É impossível falar sobre uma história única sem falar sobre poder. Há uma palavra da tribo igbo que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas do poder no mundo, “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: ser maior do que o outro. Como nosso mundo econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio no nkali: como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.¹

Felizmente, vivemos um processo de contestação dessa história única, marcada por preconceitos e estereótipos em relação às populações indígenas. Isso tem a ver com a organização dessas populações na reivindicação de seus direitos, sendo que a própria lei 11.645/08 pode ser entendida como resultado dessas lutas, visto que era uma demanda dessas populações educar os “não indígenas” em relação à história e cultura dos povos indígenas (FANELLI, 2018, p.43 e 46).

Como parte dessa contestação e reformulação da história, é fundamental localizar, além das lutas das populações indígenas por direitos, o compartilhamento de suas vivências e pontos de vista, assim como suas histórias e culturas a partir de entrevistas, produções audiovisuais e artísticas, escrita literária e acadêmica, pesquisa e participação em eventos diversos. Para exemplificar essa

¹ADICHIE, Chimamanda. Os perigos de uma história única. 2013. (9min28-10min52). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4uXhbSWIJs>>. Acesso em: 20.out. 2020.

reformulação e pensar sobre suas implicações, citamos Ailton Krenak, liderança indígena que muito tem contribuído nesse processo:

O mito de origem do Brasil é aquela descoberta com as caravelas, aquela missa no monte Pascoal, é um mito de origem. Nós somos adultos, a gente não precisa ficar embalado com essa história. A gente pode buscar entender a nossa história com as diferentes matizes que ela tem e ser capaz de entender que, não teve um evento fundador do Brasil. Quando os europeus chegaram aqui, eles podiam ter todos morrido de inanição e escorbuto ou qualquer uma outra pereba nesse litoral se essa gente não tivesse acolhido eles, ensinado eles a andar aqui e dado comida pra eles, por que os caras não sabiam nem pegar um caju, não sabiam que caju era comida. E eles chegaram famélicos, doentes e Darcy Ribeiro disse que eles fediam. Quer dizer, baixou uma turma na nossa praia que estava simplesmente podre. A gente podia ter matado eles afogados. Durante muito mais do que cem anos o que os índios fizeram foi socorrer brancos flagelados chegando na nossa praia.²

A fala de Krenak nos aponta outras visões, colocando em cheque a “história única” veiculada sobre as populações indígenas, apresentando-as como ingênuas, frágeis e, facilmente dominadas pelo colonizador. Dá a essas populações agência, evidencia as suas escolhas e interesses e, em outras palavras, coloca essas populações como sujeitos históricos que eram e são. A ideia das populações indígenas como sujeitos históricos só é nova para os “não indígenas”, visto que essas populações, sempre conceberam suas próprias atuações históricas (CUNHA, 1992, p.23). No momento em que essas populações ocupam o espaço político, conquistado por elas mesmas, novas narrativas emergem colocando em cheque as narrativas de origem colonial.

Neste artigo analisaremos a inserção da história e cultura indígena nas propostas curriculares de História de vinte e três Estados brasileiros e do Distrito Federal do Ensino Fundamental II e Médio, feitas, majoritariamente, a partir de 2008 até 2016, ano da proposta curricular mais recente que analisamos. O recorte temporal foi escolhido a partir da promulgação da Lei 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e in-

² BOLOGNESI, Luis. Guerras do Brasil.doc. Episódio 1. Temporada 1. 2019. (7min03s - 8min24s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&t=13s>>. Acesso em: 20.out. 2020.>

dígena na educação básica do país³. Queremos pensar em que medida as propostas didáticas elaboradas pelos estados colaboram para formar estudantes que reconheçam as populações indígenas como sujeitos históricos que devem ser vistos sob o prisma da igualdade na diferença⁴, a fim de garantirmos uma educação que crie novos paradigmas de relações interculturais.

As populações indígenas nas propostas curriculares de História

Na análise das 24 propostas curriculares identificamos 33 temas relacionados aos povos indígenas no Brasil e na América. A discriminação dos temas pode ser observada no Quadro abaixo. Foram colocados na tabela em ordem decrescente a partir dos temas mais mencionados e discutidos na proposta de cada estado:

Quadro 1- Temas por Período e Estado

Temas	Período	Estados	Total
1.Indígenas e história regional	-	RO, AP, AC, SE, PE, MS, GO, DF, ES, PR e RS	11
2.América antes dos europeus - Incas, maias e astecas	Originário	AM, AP, AC, BA, SE, DF, MG, SP e PR	9
3.Pré-História nacional	Originário	TO, RO, AP, SE, GO, DF e SP	7
4.Contato entre europeus e indígenas	Colonial	AM, MA, AP, BA, SE, SP e PR	7
5.Sociedades indígenas antes da colonização portuguesa	Originário	BA, PE, SE, RJ, SP e RS	6
6.Missões	Colonial	RO, SE, ES, MG, PR e RS	6
7.População indígena no pre-	Contemporâneo	AM, RO, PE, MS, DF e	6

³ Este artigo é um desdobramento de minha Dissertação de Mestrado em que analisei 24 propostas curriculares de estados brasileiros e do Distrito Federal. COSTA, Fernanda Pereira da. **O ensino de história indígena nas propostas curriculares oficiais do Brasil (2008-2016)**. 2020. Dissertação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP. Guarulhos, 2020.

⁴ [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. **Introdução:** para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

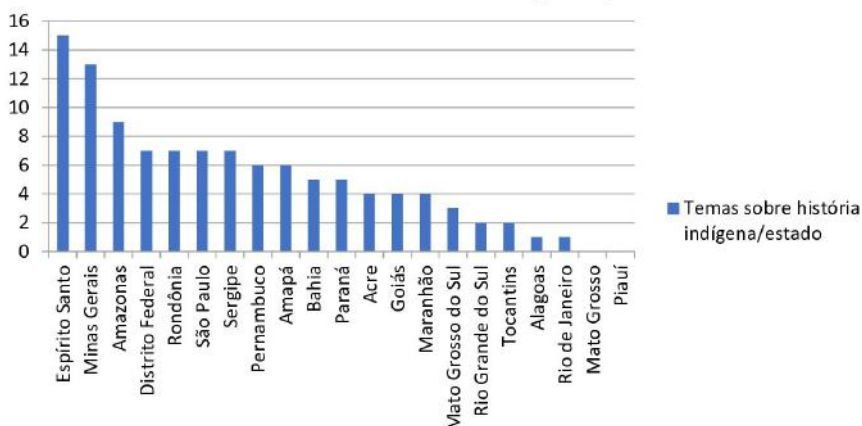
sente e movimentos indígenas		ES	
8.Resistência indígena	Colonial	AM, MA, PE, BA, ES e SP	6
9.Escavidão indígena	Colonial	AM, AP, MA, DF e MG	5
10.Características gerais das etnias	Contemporâneo	SE, MS, MG e ES	4
11.Lugar da América no imaginário europeu	Colonial	RO, BA, ES e MG	4
12.Diversidade cultural dos povos indígenas	Contemporâneo	AC, DF e ES	3
13.Narrativas indígenas	Contemporâneo	AP, ES e MG	3
14.Processo de conquista e colonização europeia nas Américas	Colonial	GO, MG e SP	3
15.Guerra do Paraguai e a presença indígena	Independente	RO, MS e ES	3
16.Contribuições dos povos indígenas na formação do Brasil	Contemporâneo	TO, MA e AL	3
17.Políticas indigenistas	Contemporâneo	RO e ES	2
18.Indígenas no romantismo	Independente	MG e GO	2
19.Direitos indígenas	Contemporâneo	AM e PE	2
20.Luta pela terra	Contemporâneo	AM e DF	2
21.Nacional versus estrangeiro – índios e portugueses	Colonial	ES	1
22.Indígenas e a Constituição de 1824	Independente	ES	1
23.Nações e nacionalismos- organizações sociopolíticas indígenas	Independente	ES	1
24.Indígenas e gênero	Contemporâneo	ES	1
25. Relações de trabalho nas sociedades indígenas brasileiras e americanas	Contemporâneo	ES	1
26.Guerra dos guaranis	Colonial	MG	1
27. Estrutura social e de produção tupis e tapuias	Originário	MG	1
28.Manifestações culturais de origem indígena	Contemporâneo	MG	1
29.Representação do paraíso para os guaranis	Originário	AM	1
30.Dificuldade de sobrevivência	Contemporâneo	AM	1

dos povos indígenas na história do Brasil			
31. Indígenas e negros pós independência dos EUA	Independente	SP	1
32. Relações entre comunidades indígenas e não indígenas	Contemporâneo	AC	1
33. Indígenas na História	Contemporâneo	PE	1

Fonte: COSTA, 2011, p.78-79.

A distribuição de temas por estado pode ser vista no Gráfico abaixo, em que apresentamos os dados de todos os estados analisados, desde o que tem o maior número de temas, Espírito Santo, até os que não trazem nenhum tema relacionado à história indígena, Mato Grosso e Piauí:

Gráfico 1 - Temas sobre história indígena/estado



Fonte: COSTA, 2020, p.80

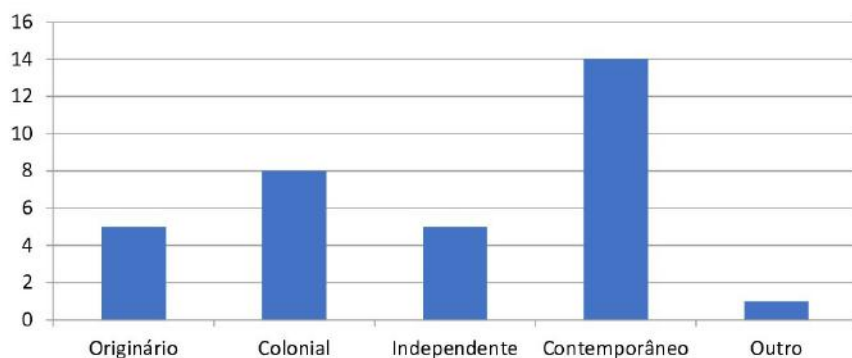
A divisão de temas por períodos históricos

Dividimos esses temas em quatro grandes períodos históricos: originário¹, colonial, independente (século XIX) e contemporâneo (séculos XX e

¹ A escolha por denominar o período como originário ocorre pela convicção de que precisamos mudar as palavras para alterar os sentidos. As denominações “pré-colombiano” ou “pré-colonial”, que são mais utilizadas, colocam a colonização como marco principal, o que é bastante problemático do ponto de vista que partimos neste trabalho, que é o das populações indígenas como protagonistas e sujeitos históricos. Sabemos que qualquer nomenclatura possui limitações, mas optamos por este termo, pois suas limitações são menos problemáticas, em nossa concepção,

XXI). A distribuição de temas² por período pode ser observada no gráfico abaixo (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Temas de História Indígena por Período



Fonte: COSTA, 2020, p. 76.

Ao identificar os temas, percebemos que havia uma recorrência de alguns currículos trazerem a história indígena vinculada à história dos estados, então, reunimos essa abordagem ao que chamamos de história regional. Enquadra-se neste tema todas as menções à história indígena que se dão no nível da história dos estados e das regiões. Achamos que seria mais interessante para a análise manter todas essas abordagens juntas em um tema que chamamos de “indígenas e a história regional”. Como este tema inclui diferentes tempos históricos, ficou de fora da distribuição em períodos e, por isso, apresentamos como “Outro”.

Embora o período contemporâneo apresente o maior número de temas, percebemos que é o período mais fragmentado, pois há cerca de oito temas que só aparecem em um ou dois estados. Os temas que são tratados por um maior número de estados se concentram no período originário e colonial.

do que as já citadas. Estamos nos referindo ao período em que o território, hoje denominado América, foi povoado e se tornou o espaço para o desenvolvimento de diversas culturas autóctones. São originários no sentido em que foram os primeiros povos a ocupar este território, mas reconhecemos os processos de migrações de povos da Ásia e da Australo-melanésia que resultaram nessa ocupação. A escolha acontece também porque muitos povos indígenas têm se denominado dessa forma: povos originários.

² Convém evidenciar os procedimentos do levantamento de dados para a análise. Extraímos dos documentos curriculares qualquer menção às populações indígenas do Brasil e América, independente do fato dessa menção estar nos itens identificados como conteúdo, expectativas de aprendizagem competências e habilidades ou outra nomenclatura. Essa abordagem foi escolhida para contemplar a maior quantidade de registros que envolvem história indígena.

Entretanto, são apenas quatro temas que aparecem no período originário. Percebemos que há uma predominância de tratar das populações indígenas a partir da chegada dos europeus, ou seja, a partir do período colonial. Desta forma, é como se as populações indígenas somente adquirissem importância a partir da chegada do europeu.

Outro aspecto que notamos é o salto temporal ao tratar das populações indígenas no século XVI ou até no período originário, comparando com o período contemporâneo o que evidencia um vazio histórico, como se essas populações não estivessem presentes ao longo de toda a história. Então, são apresentadas no passado anterior à colonização ou a partir do contato com o europeu e parte-se para falar delas no presente, sendo que, uma pequena parte dos estados trata das populações indígenas no presente, apesar da pulverização de temas.

Em que anos escolares a história indígena é tratada?

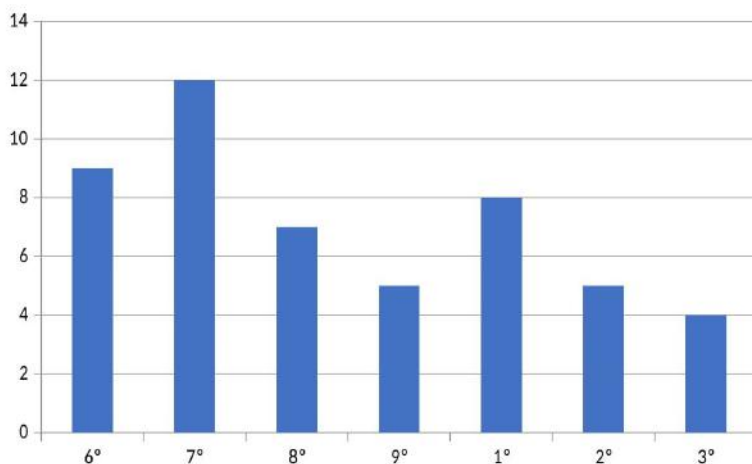
Levantamos em quais anos escolares as temáticas relacionadas à história indígena se distribuíam. A partir disso, elaboramos o quadro e o gráfico a seguir:

Quadro 2 - História indígena nos anos escolares

Ano escolar EF II e Ensino Médio)	Estados	Total
6º EF II	AM, TO, RO, AP, PE, SE, DF, PR e RS	9
7º EF II	AM, TO, RO, AP, PE, SE, MS, GO, DF, RJ, SP e PR	12
8º EF II	RO, PE, SE, MS, GO, SP e PR	7
9º EF II	RO, PE, MS, DF e PR	5
1º EM	RO, AC, BA, PE, SE, DF, RJ e SP	8
2º EM	RO, AP, AC, PE e SP	5
3º EM	AC, PE, DF e RS	4

Fonte: COSTA, 2020, p. 80

Gráfico 3 - Presença das temáticas indígenas distribuídas por ano e estado



Fonte: COSTA, 2020, p. 81.

A partir desses dados, podemos inferir que o modelo predominante nos currículos de História é o baseado na divisão quadripartite de influência francesa: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Dessa forma, depreendemos que a série inicial do ensino Fundamental II (6º ano) seria responsável pela Pré-História e Idade Antiga, sendo que algumas propostas inserem as populações indígenas na Pré-História. Mas, a maior concentração de história indígena está no 7º ano, em que são abordadas a Idade Média e a Idade Moderna e, fala-se das populações indígenas a partir da expansão marítima e chegada dos europeus à América. Percebemos que no 8º ano o número de estados que trazem temáticas indígenas cai e, mais ainda no 9º ano, que se concentra no período contemporâneo.

No Ensino Médio essa divisão temporal tende a se manter, por isso, temos o aumento de temas no 1º ano, embora não chegue ao mesmo número que no 7º ano, ou seja, menos estados tratam da história indígena no Ensino Médio. A partir do 2º ano há uma queda e o 3º é o ano com a menor presença de temáticas indígenas.

A história indígena em relação aos demais conteúdos

Para termos referenciais de comparação sobre a expressão da história indígena nas propostas curriculares, foi necessário fazer um levantamento e ca-

tegorização do total de conteúdos prescritos pelos documentos. Como nosso objeto de pesquisa está incluído no que denominamos História do Brasil e da América, levantamos essas categorias e, também, o que chamamos de História Geral, que seriam os conteúdos que envolvem história da Europa, África e Ásia. Abaixo, segue um quadro (Quadro 3) com a distribuição desses conteúdos por área assim como o total:

Quadro 3 - Conteúdos por estado

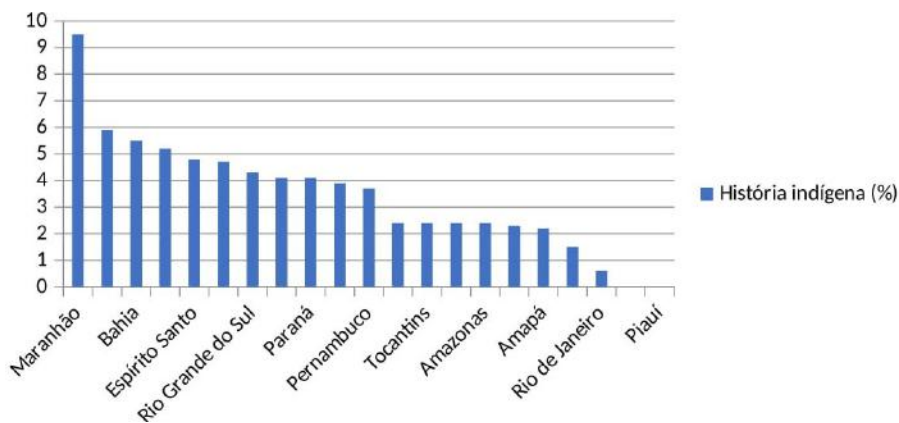
Estado	História do Brasil	História da América	História Geral	Total
Minas Gerais	143	24	102	269
Espírito Santo	118	13	199	330
Distrito Federal	58	10	102	170
Sergipe	150	20	130	300
Rondônia	93	8	79	180
São Paulo	46	22	228	296
Amapá	123	16	131	270
Bahia	24	4	63	91
Acre	61	16	89	166
Pernambuco	51	4	106	161
Mato G. do Sul	22	3	47	72
Goiás	83	14	172	269
Paraná	51	8	62	121
Amazonas	182	38	160	380
Tocantins	22	5	56	83
Rio G. do Sul	14	6	26	46
Alagoas	5	0	12	17
Mato Grosso	6	0	36	42
Rio de Janeiro	33	15	106	154
Maranhão	12	3	27	42
Ceará	-	-	-	-
Piauí	1	-	22	23
Santa Catarina	-	-	-	-

Fonte: COSTA, 2020, p.82-83.

A partir deste levantamento fizemos um comparativo da proporção da história indígena em relação ao total de conteúdos. Isso foi muito relevante, pois os Estados que mais trazem temas sobre história indígena, como Espírito Santo e Minas Gerais não são os que mais abordam a história indígena, como

podemos observar no quadro abaixo (Gráfico 3):

Gráfico 4 - História indígena (%)



Fonte: COSTA, 2020, p.85

Os conteúdos que envolvem história e cultura indígena não chegam a 10% em nenhuma proposta curricular em relação ao total de conteúdos prescritos. A proposta com o maior índice de presença é a do Maranhão, com 9,5% de conteúdos que envolve história indígena. A ampla maioria das propostas traz menos de 5% dos conteúdos relacionados à história indígena, e as propostas do Piauí e Mato Grosso são as únicas, das que apresentam conteúdos, a não prescreverem nenhum tema relacionado à história e cultura indígena.

É possível afirmarmos que apenas nos currículos de Minas Gerais e Rondônia temos um pequeno predomínio de prescrição de conteúdos relacionados à História do Brasil, enquanto o de Sergipe possui metade dos conteúdos. Mais da metade das propostas curriculares (12 propostas) ficam entre 20 a 40% dos conteúdos relacionados à História do Brasil.

Por outro lado, mais da metade dos currículos (13 propostas curriculares) possuem 60% ou mais de seus conteúdos relacionados à História Geral, sendo a proposta do Piauí a que mais possui temáticas relacionadas à História geral, chegando a 96% dos conteúdos apresentados. Convém ressaltar que, nessa área, os conteúdos predominantes são relacionados à história da Europa.

Sobre os conteúdos que envolvem História da América, verificamos que a proposta que mais apresenta temas nessa área é a do Rio Grande do Sul, com 13% dos conteúdos relacionados. Mais da metade das propostas (12) pos-

sui entre 5% a 10% de conteúdos relacionados à História da América, e é também a área em que mais propostas não abordam nenhum conteúdo, como é o caso de Alagoas, Mato Grosso e Piauí.

Podemos afirmar, a partir dos dados apresentados, que a maioria das propostas curriculares prioriza conteúdos relacionados à História Geral, com ênfase em história do continente europeu. Algumas propostas se destacam por um ligeiro predomínio de História do Brasil, como Minas Gerais e Rondônia, sendo que essas duas propostas, a do Amazonas e Sergipe são as únicas em que a História do Brasil somada à História da América representa mais da metade dos conteúdos. Nas demais, o predomínio de História Geral é amplo.

Entendemos que esses dados não são apenas números, são escolhas políticas. As propostas curriculares são construtos sociais, marcados por interesses e que buscam atingir finalidades específicas (SILVA, 2012). Logo, os conteúdos prescritos pelas propostas analisadas priorizam determinados conhecimentos e expressam, assim, o que consideram mais relevante para ser ensinado.

Comentários sobre temas e abordagens relevantes

A partir dos dados apresentados, consideramos que o espaço dado à história indígena ainda é muito pequeno nas propostas curriculares brasileiras. Não caberá, a este artigo, uma análise pormenorizada das temáticas que envolvem a história indígena³, porém, gostaríamos de salientar a abordagem de algumas propostas que se mostram interessantes no sentido em que se aproximam de tratar as populações indígenas como sujeitos históricos. Neste sentido, destacamos o tema que aborda as “narrativas indígenas”, presente nas propostas de Amapá, Minas Gerais e Espírito Santo, porém, ressaltamos a necessidade de reconhecer as historicidades dessas narrativas. Também evidenciamos o tema que apresenta as “organizações sócio-políticas indígenas” em comparação a outros tipos de organizações sócio-políticas, presente na proposta do Espírito Santo, além do tema “visão do paraíso para os guaranis”, que traz a perspectiva de “paraíso” para os guaranis de forma comparativa a outros grupos, presente na proposta do Amazonas.

Entendemos que essas abordagens comparativas são muito interessantes na medida em que evidenciam a diversidade de perspectivas e organizações e colocam as populações indígenas no lugar histórico e de importância que qualquer povo deve possuir. Ou seja, qualquer povo deve ser visto em sua com-

³ Uma análise detalhada dos temas por período foi feita na dissertação de mestrado já referida.

plexidade, história, visões de mundo, valores civilizatórios, organizações sociais e políticas; não apenas os gregos, romanos, portugueses, franceses, etc.

Cabe ainda mencionar o tema da escravidão no Brasil. Trata-se de um tema muito frequente no ensino de História, estando em 16 das 23 propostas curriculares analisadas. Entretanto, a escravidão que mais aparece é a escravidão africana, que envolve discussões sobre o tráfico negreiro, a diáspora negra e o papel dos negros escravizados na produção colonial. Apenas cinco estados tratam da escravidão das populações indígenas. São eles: Amazonas, Amapá, Maranhão, Distrito Federal e Minas Gerais. Essa abordagem minoritária dialoga com a abordagem historiográfica hegemônica em que a formação brasileira estaria relacionada à escravidão africana e, para que essa explicação tenha se constituído de forma hegemônica, foi necessário marginalizar a escravidão indígena. Essa abordagem tem sido questionada pelas pesquisas da *nova história indígena* que tem se debruçado sobre as diversas formas de escravidão indígena, seja pela guerra justa, por resgate ou apresamentos dessas populações⁴.

A proposta do Amazonas fica em terceiro lugar das que mais apresentam temas relacionados às populações indígenas, apresentando nove temas. Apesar de algumas abordagens problemáticas, como tratar das populações indígenas somente a partir do contato com o europeu, ignorando a história pregressa, a proposta reconhece a escravidão indígena, algo que aparece em apenas cinco propostas, além de evidenciar a situação atual em que as populações indígenas lutam pela terra e pela garantia de direitos, algo abordado por um número ainda mais reduzido de currículos.

A proposta do Distrito Federal é a quarta a apresentar mais temas relacionados à história indígena, entretanto, estes temas concentram-se nos períodos originário e contemporâneo, o que contribui para ideia de um vazio histórico em que as populações indígenas são tratadas antes do contato com o europeu e no presente. Distintivamente, a proposta do Espírito Santo é a que possui as temáticas distribuídas de maneira mais regular, estando as populações indígenas presentes em todos os períodos históricos. Também é a que possui mais temas relacionados à história indígena, sendo 15 no total, alguns deles apenas presentes nessa proposta como “indígenas e gênero” e “indígenas e a Constituição de 1824”.

Vale ainda evidenciar as propostas de Minas Gerais e Bahia que se des-

⁴ A pesquisadora e professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Camila Loureiro Dias, apresentou em aula no curso *Introdução à história indígena*, promovido pelo CEMA-USP, resultados de sua pesquisa de pós-doutorado que se debruça sobre trabalho livre e escravo no Maranhão e Grão Pará entre os séculos XVII e XVIII.

tacam pela representatividade de temas relacionados às questões indígenas. No caso de Minas Gerais, a proposta apresenta 13 temas que envolvem as temáticas indígenas, distribuídas de maneira mais regular e tendo alguns temas que somente aparecem nela como “guerras dos guaranis” e as “manifestações culturais de origem indígena”. A proposta da Bahia traz cinco temáticas, o que representa 5,5% do total de temas, embora estejam restritos ao período originário e colonial, o que colabora com a invisibilidade das populações indígenas no presente.

Considerações finais

De maneira geral, observamos que a história e o ensino de História tendem a se centrar em sociedades que possuem organizações estatais e valorizam aspectos como escrita, monumentalidade e hierarquias sociais. Apesar de todos os avanços e críticas, ainda temos muitas dificuldades em estudar as sociedades que recusam o estado como organização política e que não tem na monumentalidade e na escrita, traços fundamentais de suas organizações sociais. Trata-se de sociedades que não possuem estado não por uma incapacidade ou por estarem em estágios primitivos de desenvolvimento; mas sim por o rejeitarem, por ele não ser um atributo desejado por esses grupos, conforme defendeu Clastres (1979).

A centralidade de sociedades estatais é percebida nas propostas curriculares, por exemplo, no tratamento que é dispensado às sociedades incas, maias e astecas, que são vistas como “civilizações” em contraposição aos “povos indígenas do Brasil”. Os primeiros também são tratados de maneira histórica, fato que implica pensar suas ações e transformações ao longo do tempo, o que aparece de forma muito incipiente para os povos indígenas do Brasil.

Dessa forma, consideramos que um dos problemas para o estudo e ensino de história indígena é a permanência de um modelo que privilegia sociedades com estado e, muitas vezes, com escrita, em detrimento a sociedades que possuem organizações sociais que não possuem estado, não por uma incapacidade, mas por uma escolha. Mesmo que o discurso não seja mais o do século XIX, discurso no qual as sociedades indígenas do Brasil eram vistas como sociedades sem história, na prática ainda temos um tratamento histórico para determinadas populações, enquanto outras são excluídas dessa perspectiva.

A história indígena coloca diversos desafios para a pesquisa, isso porque exige de nós, historiadores, metodologias que podem envolver o trabalho

interdisciplinar com a Arqueologia e Antropologia. No entanto, temos um número crescente de historiadores produzindo pesquisas nessa área, fato que tem contribuído com a perspectiva de resgatar a historicidade e a agência das populações indígenas. Nesse sentido, as palavras de Monteiro (1999, p.247) ainda são atuais:

Reconstruir a história para construir o futuro é algo que está, sem dúvida, na agenda de uma parte expressiva do movimento indígena atual, porém, é uma tarefa que exige uma reconfiguração radical das noções ainda prevalentes na história que se ensina hoje. Assim, o caminho pela frente ainda é longo, até porque, voltando para a citação no início deste texto, o caminho para o passado também está cheio de obstáculos.

O processo de “reconstruir a história” busca fazer emergir narrativas que foram desconsideradas ao longo dela. É, assim, para além de um resgate da existência plena dos povos indígenas, a convicção de que a invisibilidade desses povos torna inviável a compreensão de processos históricos nos quais foram sujeitos e agiram, juntamente a outros sujeitos, conformando as dinâmicas passadas. Resgatar os lugares complexos, múltiplos e, por vezes, contraditórios que as diversas populações indígenas ocuparam ao longo da História é, também, um resgate de humanidade e uma via necessária na luta contra o silenciamento, a inferiorização e o racismo que marcaram o percurso dessas populações desde o período colonial. Essa luta é resultado da articulação dos povos indígenas pelo seu direito histórico de existir e nos coloca diante da necessidade de decolonizar as mentes, as práticas sociais e os saberes.

Não há ensino de História que contemple a agência plena das populações indígenas se não estiver comprometido com o combate ao racismo, com a superação de hierarquias e desigualdades que colocam “os brancos e branqueados acima dos negros e indígenas” (WALSH, 2001), servindo aos interesses da acumulação de capital. São disputas por modelos de sociedade e, também, de ensino que estão em pauta, e não apenas a inserção das temáticas indígenas nas propostas curriculares e na escola. A boa notícia é que esse processo já se iniciou, embora haja um longo caminho pela frente.

Referências

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 23.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado** (investigações de Antropologia política). Edições Afrontamento: Porto, 1979.

COSTA, Fernanda Pereira da. **O ensino de história indígena nas propostas curriculares oficiais do Brasil (2008-2016)**. 2020. Dissertação (Mestrado)- Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP, Guarulhos, 2020.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

MONTEIRO, John Manuel. “Armas e armadilhas: História e resistência dos índios”. In: Aduato Novaes (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Adriane Costa da. **Versões didáticas da história indígena (1879-1950)**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, T.T. da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, T.T da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.73-102.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educacion, 2001, p.4. Tradução própria.

Vídeos

ADICHIE, Chimamanda. **Os perigos de uma história única**. 2013. 9min28 - 10min52. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4uXhbSWIJs>>. Acesso em: 30 out. 2020.

BOLOGNESI, Luis. **Guerras do Brasil.doc**. Episódio 1. Temporada 1. 2019. 7min03s - 8min24s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&t=13s>>. Acesso em: 30 out. 2020.

VII

A DESCOLONIZAÇÃO E A DECOLONIALIDADE COMO POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA BÁSICA*

Veruschka de Sales Azevedo¹

O debate sobre o processo de descolonização do saber tem ganhado fôlego, sobretudo no limiar do século XXI. Os movimentos por direitos sociais reivindicam a visibilidade e os espaços de saber e poder. Nessa perspectiva emergem alguns debates centrais voltados para a valorização e resgate dos conhecimentos e da história das populações subalternizadas historicamente, no caso do Brasil: a população negra e a indígena.

O impacto dos questionamentos no campo do conhecimento (MALDONADO, 2020; GOMES, 2012; WALSH, 2009; MUNANGA, 2013) aponta a necessidade de repensarmos os currículos escolares. O projeto de colonização cultural permanece como um fenômeno de longa duração.

A racialização das vidas negras e indígenas contribuíram ao longo da história do Brasil para que tais sujeitos fossem destituídos do estatuto de corpos pensantes e fazedores de cultura. Nesta trajetória, raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. (ALMEIDA, 2019 p. 28). Esse processo ocorre desde a conquista das terras brasileiras no século XVI, e, mais precisamente, no século XIX quando assistimos a atualização dos conceitos de bárbaros e civilização.

A reestruturação do capitalismo no século XIX, na fase da 2ª Revolução tecnocientífica, reelaborou as narrativas científicas e eurocêtricas e tal processo foi responsável por um amplo domínio econômico, material e cultural da América, Ásia e África. A base científica difundiu, naturalizou e universalizou a cultura, na qual o modelo civilizatório, os modos de vida, a inteligência, o ser humano devia ser branco, europeu e masculino:

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.145-170

¹ Doutora em História Social (PUC/SP). Professora de História da Rede Básica de Educação do estado de São Paulo e membro do GT de Ensino de História da ANPUH/SP.

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas- determinismo biológico- ou condições climáticas e/ou ambientais-determinismo geográfico –seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferenças de raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. Por essa razão Arthur Gobineau recomendou evitar a “mistura de raças”, pois o mestiço tendia a ser mais “degenerado”. Esse tipo de pensamento, identificado como racismo científico obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das de Arthur Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues” (ALMEIDA, 2019, p. 29).

O educador e pesquisador das relações étnico-raciais Luiz Rufino, em um recente estudo sobre o racismo e os saberes ancestrais da população negra no Brasil, entende que, “A raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos”. (RUFINO, 2019, p. 11).

Analisar as ausências da história da população afro-brasileira e dos povos originários nos espaços de saber, sobretudo no contexto da sociedade do século XXI, é chamar um firme debate sobre a perspectiva da importância das vidas negras e indígenas na história do Brasil e nos currículos e espaços escolares. Ao enfrentamento à padronização e hegemonia eurocêntrica do Currículo Paulista, na área de História, chamaremos de descolonização do currículo.

Assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social da vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie[...]. (RUFINO, 2019, p. 11).

A valorização dos saberes negros e dos povos originários na história do Brasil até um passado recente era considerado caso de polícia, seguindo à risca a perspectiva apontada pelo neocolonialismo da era dos impérios, qual seja, o privilégio branco, masculino e europeu. Estudando o processo de modernização empreendido nos núcleos urbanos no século XIX, na Primeira República, notamos a materialização do ideário neocolonial: a desumanização dos corpos negros no cotidiano das cidades, a brutalidade e perpetuação das práticas de inferiorização se tornaram a norma presente na vida cotidiana, uma espécie de *banalidade do mal* que segue até os dias atuais, ancorada na teoria da democracia racial, construída para acomodar corpos e mentes.

As instituições educacionais reproduziam a lógica da segregação e normatização dos valores europeus, ou seja, a reprodução do currículo eurocêntrico. Estabeleceram, por meio das instituições propagadoras da cultura como a escola e seus respectivos currículos, práticas de exclusão e ausências consentidas e naturalizadas pela população em quase toda sua maioria. A construção de todo esse processo foi acompanhada de muita luta e reivindicação dos principais sujeitos excluídos, negros e indígenas. No caso deste texto, destacaremos a luta da cultura negra questionando o poder público e a história e lutando por direitos sociais e visibilidade, a partir da reflexão de uma produção musical da capoeira e da escrita crítica de Carolina Maria de Jesus.

A luta do Movimento Negro Unificado ao se reorganizar nos anos de 1978 trouxe em sua agenda a questão da necessidade de inclusão de negros e negras nos espaços de conhecimento formal e contribuiu muito para o cenário em que vivemos nos dias atuais de crescimento de um público negro, indígenas e segmentos populares dentro dos estabelecimentos de ensino. Porém, a luta não se reduz à educação formal, visa também promover um processo social, cultural, pedagógico e político dos negros e negras e reeduca os outros segmentos étnico-raciais (GOMES, 2018, p. 130).

O processo de integração do conjunto dos brasileiros no sistema de ensino foi anunciado enquanto política de Estado somente em fins do século XX, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A recuperação desse aspecto ajuda a entender a trajetória das ausências de grupos oriundos das camadas sociais populares no sistema de ensino, por sua vez, a falta de temas e eixos formativos que expressassem uma relação direta com a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, consolidando a cultura racista que permeou todo o sistema de ensino formal no país. Essa prática veio a ser questionada com mais rigor quando da implementação da Lei

10.639/03 que alterou a lei de diretrizes e bases, obrigando o estudo da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros nos currículos de escolas públicas e privadas em todo o país.

Outra legislação importante é a Lei 11.645/08 que obriga a inclusão da história de negros e indígenas nos currículos escolares. Ambas se constituíram dentro de outro cenário político, marcado pela ascensão dos governos populares que operaram para a ampliação das políticas reparatórias.

Há a chegada de um público novo no sistema de ensino, tanto na educação básica quanto no nível superior, sobretudo, grupos subalternizados historicamente, como as camadas populares periféricas e, portanto, grande parte da população negra. Os alunos indígenas e segmentos que começaram a trazer para a escola e para a academia um conjunto de temas e lutas por direitos e identidades, todos provenientes de processos desenvolvidos no desdobramento dos parcos avanços das lutas por identidade, inclusão e respeito, já denunciados por Maria Beatriz Nascimento (2018), Lélia Gonzalez (2010), Abdias Nascimento (2016), entre outros.

Os questionamentos dos grupos sociais que estão hoje no interior dos sistemas de ensino recaem radicalmente sobre a forma pela qual os currículos são construídos. “Os currículos escolares que temos atualmente são reflexos da história do país. Fundamentalmente baseiam-se na questão da dominação. Em todas as sociedades ocidentais que conhecemos, a educação é monopólio do Estado” (MUNANGA, 2013, p.28).

A necessidade de ampliação do debate sobre a descolonização curricular e de mentes se faz urgente, na história, no mundo do trabalho e nas relações do poder e do saber.

Acompanhar a análise desse processo nas escolas, sobretudo no ensino de História, é pensar a escola e o processo de descolonização curricular em São Paulo. Como está organizado e estruturado o currículo do Estado de São Paulo, no chamado “São Paulo Faz Escola”, ou seja, a nova versão, implementado em 2019? Como este currículo trata o debate decolonial?²

²Notas:

O Currículo do Estado de São Paulo implantado em 2008, sob o nome do projeto *São Paulo Faz Escola*, e atualizado em 2011 na área de ciências humanas e suas tecnologias, trazia o nome de Currículo do Estado de São Paulo. Os autores que assinavam pela área de História, podemos ler o material apresentado a professores e alunos, os nomes de Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. A implantação foi acompanhada de mobilizações e críticas à forma no qual foi elaborado e implementado, nos fazendo entender a crescente correlação de forças entre o professorado e o governo. Contudo, o Currículo do Estado de São Paulo trazia algumas referências bibliográficas, nas quais era possível visualizar indicações mínimas referências as temáticas decoloniais, alguma menção a história da

A apresentação do currículo deixa nítida a preocupação com a questão da BNCC, ou seja, a reestruturação aponta para o que podemos chamar de “*o mais do mesmo*”, visto que desde o ano de 2008 a reelaboração do material e até mesmo da prática docente vem sendo objeto de fundações e parcerias realizadas pelo Estado.

Ocorre que esse processo vem se agravando e, em tempos de ultraliberalismo, verificamos um reducionismo até mesmo do campo dos eixos temáticos do ensino de História e uma crescente relação com os valores e toda a engrenagem de interesses que norteiam a BNCC.

O reconhecimento do multiculturalismo funcional na redação da apresentação do *Currículo Paulista* do segundo semestre de 2019, configura-se uma retórica oca, que anuncia o reconhecimento de todos, todas e todes, mas não tem nenhum compromisso em efetivar uma educação voltada para a emancipação dos valores democráticos e humanistas. Vejamos:

Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais. (Currículo Paulista, 2019, p. 27).

Embora a redação da apresentação do currículo Paulista, na área de ciências humanas e a interpretação pareçam ter um caráter mais geral, ela incide sobre o currículo de História, pois anuncia enfoques caros ao processo de revisão curricular, que leva em consideração as temáticas étnico-raciais, mas não os cumpre. Posto que o regime de implantação do atual currículo nas escolas está focado nas habilidades e competências que os professores devem seguir de acordo com o que vem estipulado na apostila, isto submete o desenvolver das aulas ao prescrito pelos órgãos estatais.

África. O que na prática não era contemplado, devido a própria lógica do projeto, ampliar e melhorar o resultado dos alunos em testes externos, leia-se: SARESP e exames externos.

Sabemos que os documentos educacionais espelham o contexto sociopolítico que vivemos e neste sentido, o atual currículo Paulista implantado em 2019 no governo Dória, conseguiu se fazer ainda mais distante das referências decoloniais, e cada vez mais em diálogo com as fundações e setor privado. Podemos dizer que o atual currículo Paulista, está muito alinhado ao projeto da Base Nacional Comum Curricular, porém tanto o Currículo do estado de São Paulo de 2008 como o Currículo Paulista de 2019, oferecem ao aluno o material didático em forma de apostilado com o nome de *São Paulo faz escola*.

Na prática é o mesmo Projeto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) criou o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), que foi implementado em 2008, e ainda hoje (2019), está em vigor na rede estadual de ensino paulista. O nome dos materiais permanece e na essência verificamos o aprofundamento do projeto no controle das práticas pedagógicas do professorado.

Na parte dedicada à área de História do Ensino Fundamental, o Currículo Paulista traz o conceito de “atitude historiadora”, apontando uma perspectiva de autonomia e de atitude crítica da atuação do professor de História. A leitura rápida do material mobiliza uma expectativa de democracia e participação dos professores de História e do processo ensino aprendizagem:

O termo “atitude historiadora”, no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (Currículo Paulista, 2019, p. 455).

O estudo da professora Catherine Walsh (2009) aponta para a necessidade de pensar as políticas públicas dos anos 1990, o neoliberalismo e o crescimento de um discurso multicultural, numa perspectiva de acomodação da crítica. Na angariação de lutas sociais para dentro das instituições, ou dentro do discurso do sistema, numa espécie de acomodação da crítica desses grupos ao sistema. As categorias apresentadas pela autora nos ajudam a pensar nosso país. A explicação dos conceitos desenvolvidos ficou dessa maneira: Interculturalismo funcional = responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; e a interculturalidade crítica é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

As duas formas de interpretação sobre o conceito de interculturalidade nos ajudam a compreender a dinâmica operada pelos gestores públicos no âmbito de várias instituições do Estado, incluindo a escola, a história e os currículos.

A autora traz um debate sobre os limites da democracia apresentada aos segmentos subalternos e aponta para rupturas dos mesmos e a reivindicação por outros espaços que possam garantir a legitimidade de suas lutas e que operem transformações de fato, ou seja, a interculturalidade crítica como prática política.

Analisar as possibilidades decoloniais no ensino de história no atual *currículo Paulista* é construir embates com o movimento negacionista e o revisionismo histórico em curso. É também entender a ação de importantes grupos do setor financeiro dentro da elaboração do material didático, corroborando para uma versão bem mais enxuta dos conteúdos pertinentes a área de história e das ciências humanas em geral.

A marca que diferencia e aprofunda uma mudança no Programa São Paulo Faz Escola implantado em 2008, da nova versão de 2019, é o projeto *INOVA*, publicado no dia 06/05/2019.

O Governador João Doria e o Secretário de Estado da Educação, Rossieli Soares, lançaram nesta segunda-feira (6) o “Inova Educação”. O programa prevê novas atividades aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo, com ofertas de disciplinas eletivas e uso de novas ferramentas. (06/05/2019. Portal do Governo de SP).

Na prática, o projeto *Inova Educação* oferece uma adequação aos eixos centrais da BNCC, qual seja a reestruturação curricular e a inserção de novas disciplinas, são elas: Projeto de Vida, Tecnologias e as Eletivas. Recuperando a análise de Catherine Wash, aparentemente parece ser uma sintonia com as demandas do tempo presente, um acolhimento aos anseios da juventude. No entanto, ao olhar mais atentamente, é possível observar uma ingerência nas práticas pedagógicas e a ruptura da autonomia docente, acarretando um visível distanciamento da agenda antirracista e da preocupação da construção de um ensino de história decolonial³.

Perspectivas de decolonialidade no ensino de História: escuta e leitura de Negros

Recuperando a leitura de Fanon, Catherine aponta que, a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem, de desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para aprender a serem homens e mulheres. (WALSH,2009, p.35).

³ Uma análise simples é verificarmos na nova disciplina do Projeto de Vida, os elaboradores temáticos da disciplina, no qual além dos servidores da SEDUC/EFAPE, é possível ver nome de outros agentes, como: o Instituto Airton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Proaj. Na organização da disciplina de Tecnologia e Inovação, além dos sujeitos ligados ao campo educacional, é possível ler os nomes da Fundação Vanzolini, Fundação telefônica Vivo. Enfim, a inserção dessas novas disciplinas promovem uma reestruturação das unidades escolares. Nesta perspectiva, o debate decolonial, a retomada de análises relacionadas a história do Brasil e a construção de uma agenda antirracista acaba sendo quando muito mencionada, para cumprir o rito. O que começa a prevalecer é a perspectiva de construir processos educativos voltados para formação de sujeitos gestores de capital, os tais empreendedores. Esse é o *INOVA Educação*.

O modelo de escola e os modelos de avaliação são mais dos alguns desafios para a educação escolar. Muito se tem discutido sobre a rigidez das matrizes curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Sobretudo as culturas indígenas e africanas ou afro-brasileiras. (Gomes, 2012, p104.)

Corroborando o observado por Nilma Lino Gomes (2012, p. 100), as artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural. Nesta perspectiva, apresento algumas práticas oriundas do processo de autonomia pedagógica comprometida com a decolonialidade, algumas possibilidades que desenvolvemos com os alunos, trabalhando os saberes negros.

Temática trabalhada: O processo abolicionista e as leis que o antecederam. A abolição da escravidão no Brasil. Atividade para os 8^{os} e 9^{os} anos, História do Brasil Pré-republicano, século XIX.

O mestre de capoeira Toni Vargas elaborou uma música de capoeira que traz questionamentos sobre a escrita e transmissão da história contada nas escolas brasileiras sobre o processo abolicionista, denunciando as opressões e os heróis construídos em torno do processo de abolição da escravidão, como a figura da princesa Isabel. A letra anuncia as ausências da trajetória das lutas de resistência negra, como uma reivindicação da luta quilombola, do olhar sobre as condições de moradia no pós-abolição entre outros temas, temas ausentes nas escolas. Lutas fundamentais que promoveram e tensionaram questionamentos antes e depois da assinatura da Lei Áurea.

O trabalho com a escuta e análise da letra da música foi posterior à apresentação das leis. A princípio discutimos a lei Eusébio de Queirós (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885). O conjunto de leis foi resultado da movimentação dos abolicionistas. Por fim, a Lei Áurea (1888).

A música começa com o código penal da 1^a República, documento interessante, que nos mostra como a materialidade da ação estatal agiu para não agregar ao projeto de República os cidadãos negros.

Código Penal da República dos Estados Unidos Do Brasil

Decreto número 847

De 11 de outubro de 1890

Capítulo 13

Dos vadios e capoeiras
Artigo 402

Fazer nas ruas e praças públicas
Exercícios de agilidade e destreza corporal
Conhecido pela denominação “Capoeiragem”

Andar em correrias com armas e instrumentos
Capazes de produzir lesão corporal
Provocando Tumulto ou desordem
Ameaçando pessoa certa ou incerta
Ou inculcando temor de algum mal

Pena: De Prisão celular de 2 à 6 meses

Parágrafo único

É Considerável circunstância agravante
Pertencer o capoeira a algum bando ou malta
Aos chefes ou cabeças
Se aplicará pena em dobro

Analisar a redação do código penal de 1892 é constatar o já denunciado por Frantz Fanon em “Os Condenados da Terra”: “a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados, procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura”. (2018, p.54).

O neocolonialismo como política de estado no Brasil, mesmo com a recente instalada 1ª República, atualizou legalmente o racismo que estrutura a sociedade. E neste sentido, o código penal expressou como as culturas de matrizes africanas foram tratadas. Capoeira, samba, jongo, o candomblé, entre outras, tiveram suas manifestações e práticas criminalizadas, atribuindo aos praticantes o pejorativo de vadios ou feiticeiros.

Iêê

Dona Isabel que história é essa?
Dona Isabel que história é essa
Oi ai ai!
de ter feito abolição?

De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
Abolição se fez com sangue
Que inundava este país
Que o negro transformou em luta
Cansado de ser infeliz

Abolição se fez bem antes
E ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da escola

O mestre Toni Vargas nas primeiras estrofes da música retoma os questionamentos das ausências e alerta sobre a necessidade de recontar a história de luta negra. História marcada por resistência e significativas contribuições do saber negro.

Dona Isabel chegou a hora!
De se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos
O quanto custa a liberdade

Viva Zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
E já jogava capoeira

Iê! Viva Zumbi
(Iê Viva Zumbi, Camará)
Iê! Rei de Palmares
(Iê Rei de Palmares, Camará)
Iê! Libertador
(Iê Libertador, Camará)
Iê! Viva Meu Mestre
(Iê Viva Meu Mestre, Camará)
Iê! Quem me ensinou
(Iê quem me ensinou, camará)

Iê! A Capoeira
(Iêê a Capoeira, Camará)

Composição: Mestre Toni Vargas

Analisar o processo abolicionista e as leis que foram desenvolvidas no contexto anterior à assinatura da Lei Áurea, além de propor uma interação e análise da história a partir dos questionamentos apontados pelo mestre Toni Vargas, torna-se uma possibilidade de decolonialidade, pois permite trabalhar com uma cultura que foi considerada criminosa por ter sido criada por negros na condição de escravizados, objetificados, grupos subalternizados, destituídos de humanidade e marcados pela cor da pele.

É uma leitura de mundo, uma visão a partir do sujeito que é adepto dessa cultura. Uma crítica, uma inquietação provocada por narrativas hegemônicas compostas por heróis, governantes e elites.

A letra ainda aponta para os profissionais da História, a perspectiva de discutir outros personagens e conceitos: Zumbi, o conceito de quilombo, os conteúdos da História do Brasil sob a perspectiva das camadas inferiorizadas.

É possível colocar em discussão com os alunos como a História do Brasil Império está contada no currículo do Estado. Há espaço para críticas, debates e construção de caminhos? Trazemos os elementos abordados na música.

O código penal da 1ª República nos traz outras indagações: Que República foi essa? Como se ergueu? Quais os grupos e culturas foram excluídos ou favorecidos legalmente pelo Estado?

Interessante pensar a permanência das lutas quilombolas, a necessidade de avançarmos no debate sobre a questão da terra, da moradia no Brasil. Questões de ontem e hoje. Trabalhar um dos segmentos da cultura negra, a capoeira; prática cultural que tem uma história de resistência negra que foi criminalizada. Sua liberação como prática não criminosa veio somente com outro projeto de país nos anos de 1937, com o presidente Getúlio Vargas, para ser utilizada na construção de um projeto de identidade nacional.

Pautar a luta negra por visibilidade de corpos, por direitos, por reconhecimento da produção de saberes e fazeres nos currículos de História que desenvolvemos na sala de aula é propor ações decoloniais.

É lembrar que se trata de uma cultura de resistência, que atravessou séculos e, devido ao trabalho de homens e mulheres anônimos na sociedade brasileira, distribuiu essa cultura mundo afora. A capoeira foi reconhecida como

Patrimônio Imaterial Brasileiro em 2008 e em 2014 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) declara a roda de capoeira como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Ao mesmo tempo, pautar a luta negra em sala de aula é enfrentar as tensões que estão estabelecidas no contexto histórico. Pensar a questão curricular do *São Paulo Faz Escola*, é pensar na redução da centralidade dos temas tão caros ao processo de descolonização do currículo e aos documentos produzidos ao longo da história da educação como os Parâmetros Curriculares e as leis antirracistas que foram construídas ao longo da primeira década do século XXI (10.639/03 e 11.645/08). O atual currículo está fortemente marcado pela contemplação das provas estandarizadas, pelos apostilados introduzidos na rede paulista desde o ano de 2008 e pela atual BNCC. No campo da História, operou um reducionismo de abordagem nas questões voltadas para a história do negro e do indígena no Brasil.

Entendemos que a prática decolonial corre o risco de ficar limitada ao diálogo entre acadêmicos e fugir da dimensão política, do enraizamento nas lutas de resistência das populações afrodiaspóricas, indígenas ou das camadas populares, e mesmo sem citar autores negros (MALDONADO-TORRES;GROS-FOGUEL;COSTA,2020p.10). A outra atividade desenvolvida na perspectiva decolonial, realizada na escola pública Maria Aparecida Rodrigues, foi um debate entre o Brasil dos anos de 1950 e a obra de Carolina Maria de Jesus.

Descolonizando na sala de aula: Experiência do ensino de história a partir do livro *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus

Ao refletir sobre o trabalho com a questão racial nos espaços escolares, descrevo o desenvolvimento de uma atividade de pesquisa com alunos do 1º ano do Ensino Médio, realizada no ano de 2014, na Escola Estadual Maria Aparecida Rodrigues, periferia de Guarulhos, no ano de centenário de nascimento da autora, com o objetivo apresentar aos alunos a escrita das mulheres negras no espaço do conhecimento.

A atividade pedagógica foi a leitura da obra: *Quarto de Despejo*: Diário de uma favelada, o livro mais conhecido da escritora Carolina Maria de Jesus, texto que traz uma denúncia social extremamente forte para o contexto da época, escrito entre 1955 e 1958.

O texto de Carolina Maria de Jesus *Quarto de Despejo*, está localizado no

conceito que a escritora Conceição Evaristo (2013), definiu como “Escre(vivência)”, justificando a especificidade de entender a literatura na voz de mulheres negras. O livro apresenta a fome, descreve as condições de vida e moradia da primeira comunidade de favela, localizada no Canindé, em São Paulo, a partir de vários diários, escritos pela então catadora de papel, Carolina Maria de Jesus.

Entre sua cidade natal, Sacramento, e a São Paulo dos “anos dourados”, Carolina viveu e escreveu em forma de diário muito do que se passava nos primeiros aglomerados de favelas em São Paulo. A voz de dentro da favela, de uma mulher negra, mãe de três filhos, catadora de papel e escritora. Segundo a pesquisadora Germana Sousa, “a especificidade de seu texto tem a ver com a sua escrita da vida de próprio punho, sem mediação. É uma escrita que se autotreprresenta como mulher, negra e pobre. Mas poeta.” (2012,p.33).

O historiador José Carlos Sebe localiza Carolina como uma escritora que:

Despontou no cenário nacional nas agitações políticas que marcaram os chamados ‘anos dourados’, iniciados no governo de JK. No quadro da contracultura, cabiam tipos sociais que representassem as contradições nacionais. Nesse conjunto, a experiência de mulher batalhadora que sobrevivia graças ao lixo da cidade valia como argumento de interesse social. Foi assim que Carolina se transformou em representante de temas que empolgavam o debate político da esquerda e da direita. (1998, p.82).

A vida dessa personagem começou a mudar a partir de uma reportagem realizada pelo jornalista Audálio Dantas, no ano de 1958, na favela do Canindé. Ele conheceu os manuscritos de Carolina e começou a publicar artigos na “Folha da Noite”, jornal em que trabalhava.

No ano 1960 foi publicada a primeira edição do livro *Quarto de Despejo*, um sucesso de vendas e conseguiu alcançar a marca de 80 mil cópias vendidas. Esse feito estabelece uma virada na vida da autora que compra sua casa em um bairro de classe média em Santana.

No início de 1960 o país estava vivendo um processo democrático. Os movimentos sociais começavam a ganhar mais espaço, surgia o movimento feminista, dava-se o crescimento urbano, o êxodo rural e o surgimento da televisão como meio de comunicação de massa, fatores que vão contribuir para a ascensão repentina da escritora Carolina Maria de Jesus.

O texto é a escrita, testemunho de alguém que estava disposta a denunciar a condição de pobreza em que vivia, o cotidiano dos moradores da favela

do Canindé, a separação geográfica entre ricos e pobres, a discriminação social, o machismo que presenciava no dia a dia de suas vizinhas, a amarela fome e o processo de favelização que então começava em São Paulo. Os relatos incluem a política. Em 1958 fala-se sobretudo do prefeito de São Paulo, Ademar de Barros, e do Presidente Juscelino Kubistchek.

Além dos aspectos citados, havia poesia em sua escrita e passagens lindas sobre a vida. Entre as anotações de seu diário de 15 de maio de 1958, está escrito: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a Cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2007, p.32). A crítica social mistura-se ao lirismo: “A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido”. (JESUS, 2007, p.32).

Trabalhar com os textos de Carolina é dialogar com a potência da escritora negra que sem nenhum glamour denunciava que a favela não é moradia digna de nenhum ser humano. É trabalhar uma personagem que nos anos de 1950, morando na comunidade, lutava bravamente para educar seus filhos, num contexto em que a educação era extremamente seletiva. É também denunciar a dimensão da estrutura racista do país em relação aos escritos negros, pois atualmente o livro *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada, está traduzido em 17 línguas, reconhecido em mais de quarenta e cinco países e com mais de um milhão de exemplares vendidos em todo o mundo, e a provocação lançada aos alunos foi: por que permanece tão desconhecido dos brasileiros, principalmente dos que frequentam a escola pública neste país?

A Recepção de Quarto de Despejo

Envolvidos com a pesquisa sobre a vida de Carolina e seu centenário, a ideia de apresentar essa escrita foi buscar entender como os alunos receberiam a obra, que análise do cotidiano da autora fariam e qual sua importância para a escola pública.

As manifestações foram as mais variadas, porém em sua grande maioria o texto começou a empolgar pelo relato do cotidiano, não muito diferente do vivido pelos alunos, moradores da periferia de Guarulhos.

O diálogo com o texto de Carolina mostrou-se imediato, e tanto nos textos, quanto na exposição da pesquisa, os alunos falaram da importância da divulgação da obra.

Textos estes que apresentam desde uma leitura pessoal no sentido mais

restrito da palavra⁴, até a necessidade de que as obras produzidas por Carolina se tornassem conhecidas pelo conjunto dos alunos das escolas públicas do país.

A aluna Rosana⁵, de 16 anos, escreveu sobre, apontando situações de semelhança com seu espaço social e indagando sobre o silêncio em relação à autora. O texto da aluna para um aspecto de empoderamento feminino:

A principal obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*, possui grande importância para a sociedade, principalmente para a escola pública.

Todos sabemos a situação das escolas públicas brasileiras e as dificuldades que tanto alunos como professores e funcionários enfrentam no cotidiano. O descaso com a estrutura, segurança e superlotação de salas são os maiores problemas enfrentados por nós. Neste diário, ela relata exatamente a realidade dos moradores dos subúrbios

Ao serem apontados todos os problemas sociais de um local em crescimento, como ela fez, conseguimos encontrar suas causas. Em uma realidade não muito diferente da sua enfrentamos problemas de saneamento, moradia, violência, fome e preconceito. Todos batalham para conseguir alimento.

Podemos observar que o governo é movido só por interesse desde aquela época. A história de vida dessa mulher nos ensina a batalhar tanto para sobreviver como para fazer a diferença na sociedade que vivemos, que devemos mudar a situação que estamos no presente, quebrar as fronteiras que colocaram para separar aqueles que possuem dinheiro daqueles como nós, que vivem em periferia

O estudo da vida e obra de Carolina Maria de Jesus nos ensina e que se ainda estivesse viva e completando cem anos, ainda estaria em busca de seus direitos. Escrevendo não por dinheiro, mas pelo progresso daqueles que possuem necessidades não atendidas, como ela própria.
(08/05/2014)

A aluna Ariany de 16 anos identificou-se com as palavras de Carolina e se arriscou a entender o esquecimento sobre a obra, e o tom crítico das denúncias sociais que a escritora fez durante o texto:

A importância de Carolina Maria de Jesus é que ela serviu como espelho para nós jovens. Ela mostrou que não importa de onde viemos o impor-

⁴ Os textos produzidos pelos alunos serão mantidos em sua grafia original, sem nenhuma intervenção, mostrando como cada aluno na sua singularidade, inclusive da escrita, expressou a leitura da obra de Carolina.

⁵ Utilizaremos nomes fictícios afim de preservar a identidade dos alunos.

tante é você querer, como pode uma catadora de papelão que mora em uma comunidade ser tão reconhecida se tornando uma das maiores escritoras.

Algumas pessoas tentam apagar ela da história fazendo seu nome sumir, mas isso porque ela queria mudar a sociedade. Ela relatava como que é morar em uma favela e criticava os políticos, essas pessoas que veem a desigualdade e mesmo assim, fazem cada dia mais o pobre ficar mais pobre e o rico ficar mais rico.

A importância dela é que nos mostrou que podemos mudar a sociedade, mudar o fato de que quem está em favelas não tem capacidade, ela mostrou o contrário, mostrou que se tivermos interesse em ter conhecimento e querer ser diferentes podemos. (08/05/2014).

Os dramas da mulher, mãe solteira, chefe de família, não foram incorporados ao acervo dos argumentos das feministas, escritoras ou não. Curiosamente, o testemunho daquela mulher que revelou com tanta intimidade suas agruras fica descartado do montante crítico das brasileiras que, de modo geral, insistem em garantir crédito às experiências estrangeiras em vez de olhar para o (nosso) próprio lado. Por certo essas observações devem induzir a uma conclusão impertinente que sugere que o feminismo brasileiro ainda está preso à classe social das mulheres brancas e bem-postas na vida que preferem se mirar em espelhos alheios desde que estes reflitam status. Nesse sentido explicar-se-ia o “esquecimento” das negras (MEIHY, 1998, p. 90).

A aluna Cleonice de 16 anos, analisa a pesquisa sobre Carolina como uma possibilidade de pensar o seu espaço social e sua atuação como estudante: “O diário me fez pensar melhor na vida, para não pensar em largar os estudos e lá na frente ter uma faculdade boa e uma condição financeira melhor” (08/05/2014).

O aluno Amadeu de 16 anos, destaca a necessidade do espaço escolar conhecer Carolina Maria de Jesus e a mídia divulgar a importância da autora:

Carolina Maria de Jesus foi uma grande mulher para a sociedade brasileira. Após ter feito a pesquisa sobre essa autora, fiquei muito impressionado pela história de vida dela que não é muito diferente da nossa e pelo fato de ela ser uma catadora de recicláveis, ninguém prestou atenção, mas ela lutou e venceu na vida. Com apenas dois anos de estudos fez muitas obras fantásticas.

Carolina Maria em seus livros que escrevia com cadernos que achava durante o trabalho, fala sobre a migração dela para a cidade e a luta para sobrevivência em busca de sair da miséria. Na minha opinião, as emissoras

de televisão deveriam homenagear uma mulher que não só foi, como é importantíssima para nossa sociedade. Todas as escolas deveriam ter algo sobre ela, pois poderia mudar o pensamento do aluno e conscientizar as pessoas de lutar por uma vida melhor e não se contentar com o pouco. (08/05/2014).

O texto de Luís Fernando, descreve a trajetória de vida da autora, sua infância pobre e sua pouca escolaridade, e finaliza mostrando a importância da obra:

Para mim, Carolina nos ajudou escrevendo cada dia de sua vida, pois ela nos mostra a outra realidade que acontecia em São Paulo, já que a mídia não relata muito esses lugares, só quando alguém morre em tiroteio, e a autora, mostrou com suas palavras o que acontecia com a maioria das favelas, seja no Rio de Janeiro ou em São Paulo.

Carolina mostrou que não há diferença de raças que uma pessoa negra pode tentar mudar a realidade, pois ela superou preconceitos, dificuldades e se tornou uma grande escritora para nossa literatura. (08/05/2014).

O relato segue carregado de identificação, primeiro com o lugar, a vida em bairro periférico, com a questão de violência e traz uma reflexão no sentido da etnia, uma vez que a autora é uma mulher negra e ele um aluno negro. Escreve sobre a necessidade de superar o preconceito racial, enaltecendo a escritora como uma grande personagem da nossa literatura. A questão da identidade étnica foi muito forte, não só pra esse adolescente, mas para o conjunto de alunos que viram na trajetória da escritora mulheres de sua própria família, tanto no aspecto étnico como na vida de mulher e mãe de três filhos e solteira.

O aluno, Alessandro, mostrou que a condição de vida da escritora tem uma relação muito parecida com a vida que ele e tantos outros moradores de periferia têm, e que o uso da caneta, da escrita e do intelecto tirou a escritora da miséria social da favela do Canindé:

Embora não tenha seu devido reconhecimento pela sociedade, a obra de Carolina Maria de Jesus teve e ainda tem uma grande influência na concepção do que o esforço pode fazer, pois mesmo sendo humilde e com pouca escolaridade, ela conseguiu ter conhecimento por seus feitos, inusitadamente não foi por causa de futebol nem por causa de seu rebolado, mas sim por seu intelecto, por ter escrito um livro que foi bem relevante em meio a outros livros de grandes escritores.

Por esse feito da Carolina muitos alunos têm tomado sua história como exemplo, e um desses muitos alunos sou eu! Isso mesmo, após ter estudado a obra de Carolina Maria de Jesus *Quarto de Despejo*, percebi que o tema desse livro é a vida de pessoas normais e banais como eu e você, trata de periferias, comunidades, moradores. Retrata nitidamente nosso meio social e nossas condições nessa sociedade.
(08/05/2014).

O texto do Alessandro dialoga com um debate muito presente na atualidade. Quando ele faz a leitura que Carolina “conseguiu ter conhecimento por seus feitos, inusitadamente não foi por causa de futebol nem por causa de seu rebolado, mas sim por seu intelecto”, ele, de uma certa forma, recupera um debate colocado por Lélia Gonzalez, quando observa a dupla opressão da mulher negra pra tornar-se sujeito na sociedade.

O combate ao racismo e sexismo é urgente. Burros de carga do sexo (de que as mulatas brasileiras são um modelo), expressão das relações patriarcais racistas. Desse modo, se constata como a superexploração socioeconômica se faz aliada à superexploração sexual das mulheres amefricanas.(GONZALEZ, 1984).

A aluna Beatriz começou a atividade atribuindo um título ao texto, no qual é possível entender a recepção que o texto causou. A atividade elaborada pela aluna mostra o caráter realista do texto de Carolina, além de questionar a realidade social à qual tanto autora quanto aluna, estão submetidas:

A obra de Carolina Maria de Jesus influencia escolas a mover estudantes.

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira que relatou sua vida na favela. Este livro pode sim nos influenciar para que nós, povo de periferia, possamos mudar as condições em que vivemos..

Ela foi uma mulher de muita audácia e coragem de relatar fatos de sua vida, incluindo pessoas de poder sem medo das consequências. Muitos jovens de hoje não tem muito contato com a leitura, porém tem muitas coisas que aconteceram em sua vida que podem servir de influência para outras pessoas.

As escolas em geral, assim como as públicas, deveriam passar este conhecimento para os alunos ali presentes, para mostrar os valores da escrita do Brasil; que nosso país possui sim, ótimos escritores que ao invés de falar sobre ficção ou algo relativo, contam fatos reais e de grande impor-

tância para nós jovens.

Bom, essa autora foi e faz parte de nossa história, este ano completou seus 100 anos, nunca vimos passando na TV algo sobre ela, pois para as pessoas da alta sociedade lhe causam medo de aparecer mais escritores baseados nesta autora, pedindo melhores condições de vida e mostrando que não vivemos em condições boas e assim eles teriam que mudar. (08/05/2014).

Gabriela, ao compor seu trabalho, revela a força do texto, aponta o estranhamento da escritora não ter uma boa visibilidade entre nós, e discorre sobre a questão étnica, por esse silenciamento social em torno da produção literária de Carolina.

Tudo que Carolina relatava envolvendo as favelas, a vida que aquelas pessoas têm algo que nunca é mostrado e que a autora mostrou. A vida dentro das periferias ainda não teve uma mudança significativa, a exclusão é muito grande, passados mais de 50 anos, outro fato é que a falta de conhecimento sobre essa obra até mesmo dentro da favela, o que é preocupante, pois para ocorrer mais mudanças é necessária a continuação dessa história.

Uma mulher forte, que teve a coragem de se expressar quando todos ficavam calados, que merece o devido reconhecimento, uma literatura conhecida por outros países, mas não por nós. O mais interessante sobre a obra é que são fatos reais, vividos por quem escreveu e não uma invenção.

Em relação ao preconceito que existiu sobre a autora foi grande, pois estamos no ano de 2014 o centenário de Carolina Maria de Jesus. Mas nas mídias ninguém fala sobre a autora, será por que ela era pobre, morava em favela, tinha pele negra?

Eu penso que sim, e se fosse uma mulher rica e de pele branca, jornais, revistas e a televisão iam estar falando sobre ela?

A importância daquele livro relata tudo que na verdade acontece não só no Brasil como no mundo e que o governo nada faz para que mude para que as pessoas possam ter uma qualidade de vida melhor. (08/05/14)

Problematizar discursos é essencial e transformador. Assim, questionar os discursos literários abre um leque de possibilidades de interpretação, com uma ótica para as condições de produção, o esquecimento, o apagamento, os efeitos de sentidos, as relações de força e para o interdiscurso que reflete na constituição, construção e na institucionalização do sujeito inscrito na História.

(RIBEIRO; RÊGO, 2019, p.208)

A obra de Carolina Maria de Jesus voltou a ser analisada pela academia a partir dos anos noventa do século XX, momento em que temos um crescimento da chamada literatura periférica e do movimento feminino. A pesquisadora Elisângela Aparecida Lopes alerta para importância da denúncia social presente em seu diário:

A escrita da experiência vivenciada ou a literatura de testemunho de Carolina Maria de Jesus caracteriza-se não só pela descrição intimista, mas também por um forte tom de denúncia. Nesse sentido, conforme nos alerta Ricoeur, a literatura de testemunho configura-se enquanto “huella sentimental” (marca sentimental), mas também como “huella social” (marca social): lugar de fala, manifestação da alteridade.

Os constantes questionamentos político-sociais presentes no diário de Carolina, assim como as denúncias da discriminação social que sofria marcam a marginalização dentro da marginalização: Carolina era discriminada por ser pobre, negra, mulher, catadora de papel, mãe solteira e escritora. (LOPES,2018).

O balanço dessa autora mineira, mulher negra, catadora de papel e mãe de três filhos carrega uma história de vida que muito tem a ensinar aos alunos e a toda sociedade, considerado uma espécie de literatura testemunho, literatura periférica e tantos outros termos que a obra de Carolina suscitou.

O livro apresenta uma reflexão muito interessante da vida nas comunidades de favela, aspecto que só intensifica a contribuição da autora com o público das escolas oficiais brasileiras. A relação com a sociedade, as mazelas e o preconceito que ainda não foram enfrentados e debatidos e se fazem presentes todos os dias nas salas de aula e no meio social.

A maioria das escolas públicas no Brasil tem um elevado número de alunos e alunas negras, o trabalho pedagógico e os referenciais pedagógicos que são oferecidos ao público negro encontram-se distantes de dialogar com sua identidade e fortalecer a imagem de homens e mulheres negras que construíram a história e a cultura desse país.

Diante da situação apontada, cabe a cada educador a tarefa de refletir e se posicionar sobre esse quadro, inclusive enfrentando as demandas burocráticas tão presentes no dia a dia dos professores e intensificando a construção da escola como espaço de pertencimento do aluno.

A construção de uma pedagogia antirracista deve começar por nossa própria descolonização. Na coleção organizada por Djamilia Ribeiro: *Feminismos*

plurais, ela chama atenção para o fortalecimento de práticas antirracistas, a começar pela leitura de autores negros, pela prática de repensar nossa formação, “é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade e de ações pedagógicas efetivamente decoloniais” (2017, p.84.).

Os aspectos histórico, didático e étnico de apresentar Carolina Maria de Jesus aos alunos estiveram focados na perspectiva de “arrancar” um comprometimento com a questão negra no currículo e no cotidiano escolar, fortalecendo o menino e menina não negros, mas principalmente, a menina negra o aluno negro a se entender e a se identificar enquanto sujeitos dentro do espaço escolar; a escrever, refletir, falar de sua comunidade, escola e sociedade, enfim de suas reflexões sobre o saber e também de suas histórias de vida. Autora de um acervo com mais de 5000 mil escritos, a obra da escritora mineira, segundo José Carlos Sebe, segue original e desafiadora:

O legado da escritora negra, catadora de papel, mulher incompreendida no cenário crítico geral, convida a pensar que, além do que se conhece, existe muito mais a ser revelado. Carolina escreveu obsessivamente durante toda a vida. E mais que diários. Em 37 cadernos, perfazendo mais de cinco mil páginas – com microfilmes à disposição do público na Biblioteca Nacional e com um caderno na Coleção Guita Mindlin em São Paulo, abre-se a possibilidade para que se dimensione o conhecimento de uma obra original, única e capaz de iluminar novos caminhos para a consideração da literatura nacional. (MEIHY, 1998, p. 92).

A obra da escritora é vasta e tem muito a ser divulgado, o pouco que conhecemos como os textos: *Quarto de Despejo*, *Diário de Bitita*, entre outros, contribui para os alunos se identificarem dentro do processo de ensino aprendizagem, permite instigar o exercício da escrita e do debate de temas cotidianos que necessitam de questionamento e tomada de postura diante da sociedade e Carolina é uma das possibilidades de diversificação curricular e de ampliação do repertório cultural dos alunos.

A filósofa Djamila Ribeiro, (2017, p.16), analisa que uma das tarefas de construção de uma educação antirracista, deve ser a divulgação da produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vem fazendo resistência e reexistências.

A educação antirracista desafia os formadores à “desnaturalizar” e “historicizar o currículo existente”, segundo Rita de Cássia Prazeres Fragella, (2009, p.194-195) significa tomar distância da concepção de que há o mundo da cultu-

ra apresentado pela escola, sendo assim dois mundos são separados, conectados pela via da seleção e transmissão, mas entender que quando se faz escola, se faz educação, se faz cultura.

A retomada do questionamento ao currículo, proposto pela teoria crítica é eixo central quando falamos em descolonizar currículo, afinal não é sobre a forma de ensinar, ou seja, a metodologia que segue muito importante, mas as principais perguntas estão localizadas na problemática de saber: quais conhecimentos são considerados válidos? Quem são os sujeitos representados no currículo e quais outros são narrados? Quais embates, enfrentamentos e diálogos possíveis? (FRAGELLA, 2009, p. 194). Decolonialidade em um sentido contra-hegemônico, como possibilidade em tempos de destruição.

Considerações Finais

O compromisso com a formação dos professores na perspectiva antirracista carrega uma dupla responsabilidade: a necessidade de investimento em formação, materiais didáticos e o acompanhamento das práticas pedagógicas; lembrando que a construção de projetos educativos emancipatórios implica, ainda, em conflito, confronto, negociação e o questionamento das relações de poder e do saber.

Como nos ensina a professora Nilma Gomes (2012, p.107.), a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

A atuação política pedagógica, crítica e dialógica é o caminho e o desafio que está aberto aos profissionais da educação, a partir da educação infantil, passando pela escola fundamental, o ensino médio e o superior.

O caminho a seguir após os avanços da lei 10.639/03, juntamente com a 11.645/08 é a construção de outras posturas pedagógicas que sejam capazes de repensar e reelaborar a visão eurocêntrica que os próprios professores possuem, pois em geral foram educados dentro dessa visão, sendo necessário uma desconstrução e o questionamento do saber instituído.

O professor Kabengele Munanga entende a questão curricular de maneira muito direta: “a questão é simples, basta incluir os outros conhecimentos inviabilizados e, assim ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil, sem excluir as raízes ocidentais, indígenas e africanas”. A perspectiva da qual também comungamos é a de construir um processo educativo

emancipatório e crítico, desenvolvendo uma educação que possa alternar entre o caráter crítico, perpassando pela educação dos sentidos, do enxergar e sentir, apontando para uma pedagogia multicultural e antirracista (2013, p.29).

Descolonizar Currículo na perspectiva do combate ao racismo significa avançar para além do campo da razão, para resolvermos o problema da identidade o trabalho terá de ser mais profundo. É necessário, diz ele, atingir o nível do imaginário e das representações, pois é este nível, para além do nível da lógica e da razão, o responsável por introjetar crenças, estereótipos e valores que codificam atitudes (MUNANGA, 2005, p. 29).

A introdução da escrita negra de Carolina Maria de Jesus nas atividades pedagógicas de alunos da escola pública corrobora a construção da descolonização do currículo, potencializa a visibilidade das mulheres negras na história; amplia o repertório cultural dos alunos e possibilita a construção de práticas da identidade de um grande conjunto de alunos que são alijados do currículo tradicional, devido ao viés etnocêntrico e racista.

Nesta experiência, a produção escrita dos alunos revelou o silenciamento da escrita de Carolina, chamou atenção para a falta de valorização de sua literatura e de sua imagem. O silêncio politicamente construído precisa ser questionado. Nesta perspectiva, a educação, as escolas, o ensino de História são caminhos importantes para fomentar práticas antirracistas, são o *locus* privilegiado da ação e do agir comunicativo na perspectiva decolonial.

Referências

- ABREU, Martha. DANTAS, Carolina Vianna. MATOS, Hebe. (Orgs). **O Negro no Brasil: Trajetória e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- APPLE, Michael. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética e Pluralidade Cultural**, 1998.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC. Brasília: 2004.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996**.

[s.n], 1996.

_____. **Lei 10639/03.**

_____. **Lei 11.645/08.**

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

DAVIS, Angela. (Org). Frank Barat. **A Liberdade é uma Luta Constante.** São Paulo: Boitempo, 2018.

FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica.** Rio de Janeiro: Quartet- FAPERJ, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e Descolonização Dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Paraná, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ed. Ática, 2007.

LOPES, Elisângela Aparecida. **A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu Quarto de despejo.** Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Carolina Maria de Jesus: Emblema do Silêncio. **Revista U S P**, São Paulo, v. 37, n. 82-91, mar./maio,1998.

MUNANGA, Kabengele. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 e os Desafios para a Formação de Professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v.2, n.1, p. 29, jan./jul.2013.

_____. **Origens africanas do Brasil Contemporânea: histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O Negro no Brasil: Trajetória e lutas em dez aulas de história.** (Orgs) DANTAS. Carolina Vianna, MATOS. Hebe, ABREU. Martha. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

QUIJANO, Aníbal. 2005. 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, set. 2005: 107-130. (ColecciónSurSur).

RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Nathalie de Jesus Maria; RÊGO, Safira Ravenne da Cunha (orgs) O “Silenciamento” da voz negra feminina: uma análise discursiva da obra de Maria Firmina dos Reis. **Cadernos Cajuína**, São Luís, v. 4, n. 1, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli, 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.**

_____. SP Faz Escola. **Caderno do aluno**. Ciência Humanas. Ensino Médio. 2020.

SILVA, Maria. Aparecida. (orgs). **Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras**. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

SOUSA, Germana. **Carolina Maria de Jesus: O estranho diário da escritora vira-lata**. Vinhedo: Ed. Belo Horizonte, 2012.

TORRES, Nelson Madonado; GROSFUGUEL, Ramón; COSTA; Joaze Bernardino.(Orgs). Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p.10. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

VARGAS, MestreToni. Dona Isabel. In: **Álbum: Liberdade**. 2007.CD/ LP.17 faixas 43min 23). <<https://www.ouvirmusica.com.br/mestre-toni-vargas/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

WALSH, Catherine. 2009. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras.

VIII

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO NEGRO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL “TRILHAS DE APRENDIZAGENS”*

*Allan Alves de Santana*¹

*Grazielly Alves Pereira*²

*Irana de Oliveira Mariano*³

*Patrícia Cerqueira dos Santos*⁴

Introdução

O que um profissional da educação deve ter em mente ao produzir um material didático de amplo alcance, como um livro didático, ou material semelhante? Em linhas gerais, deve-se observar os referenciais curriculares (em diferentes âmbitos), considerar o debate teórico relacionado à educação, tal como, considerar o debate teórico das áreas que serão trabalhadas no material a ser produzido, além de acompanhar as demandas sociais, de modo a não desenvolver um artefato pedagógico completamente descolado da realidade concreta dos maiores interessados no material: os discentes.

Isso significa que a produção de qualquer material desta natureza requer cuidado e um trabalho de revisão bibliográfica, tal como, de revisão da legislação vigente e demais documentos orientadores. É necessário também considerar estabelecer diálogos com os especialistas na área a ser trabalhada, e com os agentes sociais que farão uso do material. Porém, é possível seguir este conjunto de pressupostos quando se vive um contexto de emergência de saúde pú-

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.171-190

¹ Professor da prefeitura do município de São Paulo - Mestre em ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

² Professora da prefeitura do município de São Paulo - Mestra em ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

³ Professora da prefeitura do município de São Paulo - Mestra em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

⁴ Professora da prefeitura do município de São Paulo - Mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

blica, tal qual, o que temos vivido com a pandemia de COVID-19?⁵ É possível produzir um material como parte de um plano de ações que visa garantir um mínimo de condições para promover situações de ensino e aprendizagem, de forma responsável e relevante? E quando o assunto diz respeito ao trato de questões que já são problematizadas com dificuldade, mesmo por especialistas que dedicam suas carreiras ao tema, como é o caso com o ensino de História da África e do negro no Brasil? Uma equipe de trabalho em uma gestão municipal poderia produzir um caderno de exercícios na área de Ciências Humanas⁶, tratando de temas sensíveis como os citados, de forma responsável e relevante, em meio ao contexto de pandemia em questão?

As autoras e o autor deste texto entendem que a resposta para estas questões é: sim, tais tarefas são realizáveis. No entanto, qual a qualidade do material *Trilhas de aprendizagens*, com o qual discentes e professores tiveram que trabalhar, no que concerne ao estudo da História da África e do negro no Brasil? Esse será o questionamento que nos moverá neste estudo.

A questão que se coloca não é a qualidade da equipe que elaborou o material – que acreditamos ser competente. A questão que colocamos é a falta de membros especializados no assunto quando falamos de História da África e do negro no Brasil (assim como das questões indígenas, LGBTQIA+, mulheres, etc.).

Quando mencionamos membros, nos referimos a um grupo que além de ter pessoas especializadas de diferentes vivências e opiniões, também deve abranger, em igual ou maior número, especialistas que vivenciam cotidianamente aquilo que se dispõem a analisar e, que como participantes de um grupo social, devem ter seu lugar de fala⁷ garantido.

Entre os anos de 2015 e 2016, vivenciamos⁸ os Grupos de Trabalho voltados às questões étnico-raciais das Diretorias Regionais de Ensino Freguesia do Ó/Brasilândia (GT Étnico-racial DRE FÓ/BRAS) e Campo Limpo (GT Étnico-racial DRE CL). Os grupos contavam com professores de diversas escolas e ciclos de aprendizagens, tendo sido um período de profícua discussão sobre o tema. Isso porque o grupo era formado por pessoas de diferentes grupos sociais, mas, se levava em consideração a fala, vivência e estudo do negro e

⁵ Salientamos que o texto foi escrito no segundo semestre de 2020.

⁶ Lembrando que no caso da rede estudada, História e Geografia são disciplinas autônomas. No entanto, na ocasião da proposição das Trilhas de aprendizagens, elas foram colocadas juntas na mesma unidade, como se fossem a mesma coisa.

⁷ Sobre “lugar de fala” ver: RIBEIRO, 2017.

⁸ Nos referimos à participação das autoras Irana de Oliveira Mariano e Patrícia Santos em grupos dessa natureza.

do indígena, questões para as quais o GT se debruçou tendo em vista a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008). Muitas vezes esses professores foram consultados, demonstrando que o GT era um local onde se problematizavam as questões e, que seguindo um método, procurava resolvê-las.

Provavelmente, se esse GT ainda existisse nos moldes e objetivos para os quais fora formado, não observaríamos, nas *Trilhas de aprendizagens*, algumas atividades pouco favoráveis ao negro.

Nesse sentido, propomos submeter o material *Trilhas de aprendizagens* a um exame à luz do debate teórico sobre o ensino de História da África e do negro no Brasil, problematizando a natureza de seus exercícios, a articulação das fontes, seus objetivos e as representações construídas. Temos como objetivo verificar as possibilidades e desafios em trabalhar com este material. A ideia é apontar caminhos e checar os limites do material, proporcionando ao leitor um painel que inspire uma atuação pedagógica crítica e atenta à mobilização responsável de conteúdos relacionados à História da África e do negro no Brasil.

Análise das atividades “Autorretratos” e “Fazendo meu autorretrato”

Iniciaremos a discussão analisando as atividades sobre autorretratos presentes na parte de Ciências Humanas do livro *Trilhas de Aprendizagens* (SÃO PAULO, 2020a), do 5º ano do Ensino Fundamental I (Ciclo interdisciplinar), a saber: “Atividade 1 – Autorretratos”, páginas 118-119 e “Atividade 2 – Fazendo meu autorretrato”, páginas 119-122.

A “Atividade 1 – Autorretratos” inicia com a pergunta “Você sabe o que é um autorretrato?” Apresenta através de imagens os autorretratos de Van Gogh (1853-1890) e Almeida Júnior (1850-1899) e um quadro de destaque contendo um pequeno texto sobre Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606-1669). O exercício tem três itens dos quais dois são sobre observações voltadas para as questões artísticas das pinturas de Van Gogh e Almeida Júnior e uma sobre o destaque que o discente daria ao seu autorretrato.

A “Atividade 2 – Fazendo meu autorretrato” conta com sete itens: três que solicitam desenhos e quatro dissertativos que analisam as características, semelhanças e diferenças dos/ entre os desenhos. A atividade encerra com a frase: “Vimos que há diferenças entre como nos percebemos e como os outros nos veem. Marcas de nossa identidade e nossa diversidade.”

Em função das aulas remotas em tempos de pandemia, há pontos positivos nas atividades, como a possibilidade de serem feitas sem o auxílio de terceiros⁹, afinal sabemos que há crianças que têm responsáveis que não aprenderam, ou não se apropriaram, da leitura e da escrita e que por isso, em suas residências, não contam com auxílio para o estudo.

A “Atividade 1” também apresenta a variedade de três pintores, um deles, brasileiro. Em ambas atividades destacam-se a leitura de imagens dialogando com as questões solicitadas por escrito e a participação do discente com suas análises, desenhos, interação e apreciação do trabalho do outro em diálogo com o seu.

Sabemos que as atividades de História que envolvem a produção de autorretratos geralmente trabalham questões referentes à construção e percepção do “eu”. Ao docente a atividade permite a abordagem da desigualdade, a valorização da diversidade e mostra parte do que o discente pensa sobre si e os objetivos que tem para consigo.

Através do autorretrato podemos perceber como o discente se vê, parte de sua autoconfiança e autoestima, ou ausências delas. É uma atividade que permite a autoexpressão, autorrepresentação; (re/des)construção, alteração e afirmação de identidade e; a individualidade que se estende ao grupo. Todas essas questões que vão além da imagem e que necessitam da observação e sensibilidade ao olhar para si e para o outro (AMARAL, 2018. RAUEN e MOMOLI, 2015).

Assim, essa é uma atividade que prioriza a observação. No caso das atividades oferecidas no material *Trilhas de Aprendizagens* (SÃO PAULO, 2020a), essa observação consta somente com os autorretratos e biografia de três artistas homens e brancos em uma atividade oferecida a um grupo de discentes de vários grupos étnico-raciais, identidades e expressões de gênero.

Não somos contra a imagem do homem branco na atividade e sim a favor da oferta de outras possibilidades além desta, tendo em vista que as pessoas são diferentes, constituem grupos diversos e que essas atividades estão privilegiando um grupo determinado cuja conhecida imagem sempre é divulgada e privilegiada na sociedade.

São três artistas que aparecem nas atividades, assim cada uma das duas imagens poderia apresentar artistas da etnia negra e indígena de identidade e expressões de gêneros diferentes. Ressaltamos que o lugar para ambos artistas seriam os das imagens, com o objetivo de apresentar uma perspectiva que geral-

⁹ Como previsto em: CAETANO, Bruno. *Queridos Estudantes*. In: SÃO PAULO, 2020a.

mente não é feita no livro didático ou na sociedade, que normalmente representam o negro e o indígena de uma forma estereotipada.

Essa proposta permitiria: (1) o negro e o indígena como protagonistas e seres dignos de terem suas obras de arte contempladas para apreciação e análise; (2) a aplicação da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio; (3) apresentar diferentes identidades e expressões de gênero, possibilitando uma reflexão sobre a necessidade de se respeitar a diversidade da sexualidade humana; (4) fazer jus ao documento *Currículo da cidade: História* (SÃO PAULO, 2019, p. 81, 84-85) que, dentre outras coisas, prevê para o 5º ano o estudo de povos indígenas e negros; (5) demonstrar a equidade prevista no *Currículo da cidade: História* (SÃO PAULO, 2019) e nas *Orientações didáticas do currículo da cidade: História* (SÃO PAULO, 2019); (6) contemplar a educação antirracista e a diversidade cultural prevista no item "5º ano - Quem somos: construção de identidades sociais e culturais e comparações" prevista no *Caderno de Orientações Didáticas - Educação Etnicorracial - Ciclo I* (SÃO PAULO, 2010, p. 88); (7) o autorreconhecimento e autovalorização de alguns discentes com características constantemente desprezadas pela sociedade.

Na perspectiva da apresentação de um artista negro, que nos cabe neste capítulo, a possibilidade de escolha de nomes para tal é abrangente: Archibald John Motley Jr. (1891–1981), Antônio Rafael Pinto Bandeira (1863-1896), Arthur Bispo do Rosário (1909/11?-1989), Arthur Timótheo da Costa (1882-1922), Benedito José de Andrade (1906-1979), Benedito José Tobias (1894-1963), Emmanuel Zamor (1840-1917), Estevão Silva (1845-1891), Firmino Monteiro (1855-1888), Horácio Hora (1853-1890), João Timótheo (1879-1932), Jean-Michel Basquiat (1960-1988), Juliana dos Santos (1987), Lois Mailou Jones (1905-1998), Maria Auxiliadora da Silva (1935-1974), Maxwell Alexandre (1990), Mickalene Thomas (1971), Renata Felinto (1978), Rosana Paulino (1967), Whitfield Lovell (1959), Wilson Tibério (1923-2005) etc. Logo, artistas não nos faltam, e parte destes têm o autorretrato divulgado na Internet.

Quando afirmamos que o autorretrato de um artista negro em um livro didático poderia colocar o negro como protagonista e ser digno de ter sua obra de arte contemplada para apreciação e análise, fazemos referência a uma forma de transmitir uma mensagem aos discentes através da imagem tornando o negro sujeito ativo de igual competência na construção da história, diferindo da imagem apresentada no livro *Trilhas de aprendizagens* (SÃO PAULO, 2020a), página 128, "Atividade 5 – Leitura de imagem", no qual as mulheres negras são apre-

sentadas lutando contra a Ciência na Revolta da Vacina. Talvez justifique-se que também há brancos fazendo o mesmo, mas vemos na imagem, que do lado oposto, há somente pessoas brancas lutando pela Ciência e esquecemos que nessa época um dos maiores defensores do higienismo e do sanitarismo, era o médico negro, mundialmente reconhecido, Juliano Moreira (1873-1933)(MOREIRA, s.d.). Daí, podemos perceber as escolhas feitas através das atividades para representação de um grupo étnico-racial.

Sabemos que a imagem transmite uma mensagem e por isso, concluímos que as imagens oferecidas em Ciências Humanas nas *Trilhas de aprendizagem* (SÃO PAULO, 2020a) não contemplam satisfatoriamente os seguintes itens: população negra como agente de sua história; equidade prevista no *Currículo da cidade: História* (SÃO PAULO, 2019) e nas *Orientações didáticas do currículo da cidade: História* (SÃO PAULO, 2019); educação antirracista e diversidade cultural previstas no *Caderno de Orientações Didáticas - Educação Etnicorracial - Ciclo I* (SÃO PAULO, 2010) e; cumprimento da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), alterada pela Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008).

Análise da atividade “África: berço das civilizações”

Dando seqüência ao que se dispõe este artigo, nas linhas a seguir, desenvolveremos a análise da atividade 4 em Ciências Humanas, das *Trilhas de aprendizagem* para o 6º ano, intitulada “África: berço das civilizações”. De saída, podemos imaginar que a atividade garantirá o devido espaço de protagonismo aos povos africanos na discussão sobre o início da Antiguidade. A ideia é propor um estudo de três civilizações africanas que marcaram esse contexto histórico: a civilização cuxita, axumita e egípcia. Tentemos compreender, portanto, quais são as trilhas que a atividade propõe para educadores e educandos.

Como elemento disparador, a atividade traz como primeiro texto o seguinte: “Quais imagens que temos em mente quando nos referimos ao continente africano? Como são os povos que lá vivem ou viveram? Quais tecnologias desenvolveram?” Questões elementares para o início da conversa. O texto segue: “Muito do que conhecemos da África chega até nós pelos meios de comunicação de massa. Filmes como os de Tarzan e outros popularizados pelo cinema e TV trazem para nós visões distorcidas do povo africano, de suas tradições e sabedoria.” (SÃO PAULO, 2020b, p. 122). As interrogações e as afirmações problematizam de forma sucinta as representações que os estudantes podem ter, levando em consideração o seu cabedal de conhecimento, que fora do

ambiente escolar, se constrói de maneira significativa através de mídias audiovisuais. O texto acerta em apontar que muito do que se sabe, dessa forma, pode estar errado ou distorcido. Assim, o leitor supõe que a atividade oferecerá uma abordagem diferente em relação à História da África.

Até aqui, a atividade atende aos pressupostos normativos da Lei Federal 10.639/03, tal como, das Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais de 2004. A atividade promete abordar a História dos povos africanos rompendo com visões estereotipadas. Assim, parecem seguir na trilha do que o movimento negro brasileiro reivindica pelo menos desde a década de 1940: uma mudança nos mapas culturais (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 149).

A atividade adota um caminho usual entre professores: apresenta-se um texto, acompanhado de imagens, que serão lidos e articulados para responder alguma questão.

Os primeiros dois textos apresentados tratam do Egito Antigo. O primeiro é um trecho do livro *Para entender o negro no Brasil hoje*, do antropólogo Kabengele Munanga. O segundo, um trecho da coleção *História geral da África* (volume 2), escrito pelo historiador Cheik Anta Diop. Os propositores da atividade buscaram duas referências sólidas dos estudos históricos africanos. Os textos tratam da questão étnica quanto ao Egito Antigo. Ambos provocam e apontam para o fato de que os antigos egípcios eram negros, contrariando o que muitas vezes é exibido em filmes, séries, telenovelas, ou desenhos animados. Até aqui, a atividade segue contundente e firme nos propósitos iniciais apresentados. Na sequência das sete linhas de textos dedicadas ao Egito Antigo, estão dispostas seis imagens que ilustram aspectos da cultura desta civilização: observamos pirâmides, esfinges, estátuas e hieróglifos. Fica nítida a grandeza do Egito Antigo como uma referência na arquitetura, no desenvolvimento de técnicas de escrita, na manipulação de metais e na produção de arte. Todavia, nenhuma das imagens dialoga diretamente com a problematização dos dois textos sobre a civilização: nenhuma delas discute diretamente a composição étnica do Egito Antigo.

Após quase duas páginas dedicadas ao Egito, temos um texto que aborda a civilização cuxita. Em menos de duas linhas, mais uma citação de Kabengele Munanga: “Uma das características da civilização cuxita é o reinado feminino que contou com várias linhagens das rainhas-mães, as Candances” (MUNANGA, 2004, *apud*: SÃO PAULO, 2020b, p. 124)¹⁰. O fenômeno do

¹⁰ Sobre o termo “Candance”: também escrito Candace, sem o “n” depois do “a” e antes do “c”.

matriarcado em Cuxe¹¹ é um objeto interessantíssimo e oferece possibilidades pedagógicas formidáveis no que se refere às questões de gênero e política. No entanto, isso é tudo o que temos nesse sentido. Após as duas linhas supracitadas, observamos uma imagem com as ruínas das Pirâmides de Meroé, na região da Núbia. Mais uma vez, uma imagem é utilizada sem estar diretamente vinculada ao texto apresentado. Aqui, o leitor há de supor as semelhanças entre Cuxe e Egito, comparando as estruturas piramidais dos templos. Agora, sabemos que as pirâmides não eram uma exclusividade do Egito, e que outros povos também foram capazes desses grandiosos feitos arquitetônicos. No entanto, isto é tudo que produziam os cuxitas? Não produziam arte? Não moldavam esculturas? Não desenvolveram recursos de escrita? Não eram referência em outros aspectos da produção cultural?¹²

Chegando ao final da atividade, em menos de três linhas, os propositores das *Trilhas* fazem mais um recorte de Munanga, para tratar agora do Império de Axum: “Desenvolveu-se no território mais ou menos correspondente à Etiópia. Uma de suas características foi o cristianismo. [...] Não há dúvida sobre as influências da civilização egípcia, como mostram os obeliscos e mosteiros da capital Axum” (MUNANGA, 2004, *apud*: SÃO PAULO, 2020b, p. 124). Que espécie de inferência esperamos de nosso aluno após esta leitura? Axum ficou representada como uma civilização definida pelo cristianismo com influência egípcia na construção de templos cristãos. A imagem que viria como apoio exibe um templo cristão axumita, de arquitetura em formato de cruz. Será que para o aluno, o intercâmbio entre Axum e Egito ficou nítido? Além disso, cabe repor aqui as mesmas perguntas que fizemos em relação aos cuxitas, indicadas acima. E por que também não falar dos outros destaques em Axum: a coleta de marfim, o comércio, a agricultura, as técnicas de escrita e cunhagem de moedas...?¹³

Eis que chegamos à questão da atividade. Diz o enunciado: “Os trechos que lemos e as imagens que observamos mostram um pouco da cultura dos povos africanos da Antiguidade. Descreva o que você achou mais interessante sobre cada uma das civilizações da Antiguidade Africana.” (SÃO PAULO, 2020b, p. 125).

O enunciado, portanto, não é muito desafiador, mas, abre a possibilidade para o aluno refletir sobre elementos que lhe chamaram a atenção nas culturas em evidência. O grande problema aqui, não está exatamente no enunciado, mas, no foco que fora dado ao Egito, enquanto se relega o Reino de Cuxe e o

¹¹ Também escrito “Kush”.

¹² Para mais elementos sobre a civilização cuxita, Cf.: SILVÉRIO, 2013, pp. 199-213.

¹³ A discussão de tais aspectos pode ser encontrada em: SILVÉRIO, 2013, pp. 216-229.

Império de Axum à posições coadjuvantes no debate estabelecido. Isso, com certeza, prejudica a execução do exercício, uma vez que há, quantitativamente e qualitativamente mais elementos sobre o Egito, do que sobre Cuxe e Axum.

Os propositores das *Trilhas* optaram por supervalorizar o Egito e introduzir de maneira parca Cuxe e Axum. É evidente que todo projeto editorial pedagógico deve atentar-se à questão de espaço. Contudo, se este é um fato notório, por que não dividir igualmente o espaço entre as civilizações selecionadas para compor a atividade, ou ainda, por que não desmembrar a atividade em três, para que todas sejam devidamente elucidadas? Assim, é possível observar certa desigualdade geográfico-pedagógica entre os temas elencados. Parece que o que está na África subsaariana é menos digno de espaço e memória do que o que está ao norte do Saara. E se isso ocorre, há um problema de responsabilidade na elaboração da atividade.¹⁴ Em uma sociedade colorista¹⁵, é salutar garantir o devido espaço da memória negra, do tom mais escuro.

Análise da atividade “A resistência negra no regime escravista: Quilombos”

Com o início da pandemia, que não estava no planejamento de nenhuma instituição, novas formas de ensinar tiveram que ser criadas quase que “a toque de caixa” na tentativa de contemplar as necessidades de aprendizagem dos educandos no estudo remoto, o material apostilado foi uma destas tentativas.

Baseados na lei 11.645/08, analisaremos aqui a proposta de atividade 2 do caderno de Ciências Humanas do 7º ano do ensino fundamental, do material *Trilhas de aprendizagens*. A atividade tem como título: “A resistência negra no regime escravista: Quilombos”.

A temática de “quilombos” está de acordo com o currículo da cidade para o ano/ciclo mencionado, dentro dos Objetos de Conhecimento, o tópico - “Formas de resistência à escravização e à dominação” e o Objetivo de Aprendizagem “(EF07H07) Conhecer e refletir sobre a diversidade das populações africanas trazidas ao Brasil e a disseminação de suas referências culturais na vida brasileira” (SÃO PAULO, 2019, p.90) é possível afirmar que o tema proposto contempla a proposta curricular.

¹⁴ Cf. DE BAETS, 2013. Neste ensaio, De Baets discute como o uso abusivo e irresponsável da História pode trazer conseqüências sociais nocivas, tais como, a perpetuação de preconceitos, que nos levam a toda sorte de violências (simbólicas, psicológicas e, no limite, físicas).

¹⁵ “De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer”. Cf. DJOKIC, 2015.

Logo no início da atividade, constatamos a presença de uma provocação para iniciar a reflexão: a suposta aceitação passiva da escravização - “Durante muitos anos, no Brasil acreditou-se que o africano escravizado sofreu de maneira passiva todos os maus tratos praticados pelos senhores. Essa crença interferiu e interfere, ainda hoje, no imaginário da sociedade brasileira, a respeito de negros e negros brasileiros” (SÃO PAULO, 2020c, p.107). Compreende-se então que a atividade nos levará a um caminho de indagações e questionamentos acerca de tal imaginário social. Porém, nesta mesma provocação, ao invés de citar as etnias africanas que aqui chegaram de forma forçada, é usado no singular “o africano” escravizado. Tratar assim os diversos povos que aqui chegaram forçadamente, induz a um pensamento homogeneizado, como se todas as pessoas em África pertencessem a um mesmo padrão social, linguístico e cultural. Tal perspectiva invisibiliza identidades e características, tratando uma imensidão de culturas, costumes, línguas, religiões e fenótipos de forma única e sem complexidade e diversidade, oferecendo certo perigo na construção de identidade da população negra brasileira, que ao se erigir, não se vê pertencente e nem se identifica a nenhum grupo social ancestral.

Em nossa leitura, a atividade inicia com uma boa problemática: o fato de se acreditar por muitos anos em uma aceitação pacífica da escravização, gerando problemas no imaginário da população brasileira a respeito de negros e negras. Porém, não se define quais seriam tais problemas e tais imaginários, a questão fica subentendida e pouco desenvolvida (SÃO PAULO, 2020c, p.197).

Em seguida, é utilizado um trecho do livro “*Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminhos*” de Kabengele Munanga, que citamos abaixo:

Costuma-se pensar o quilombo como ‘refúgio de negros escravos fugitivos’. Apesar de terem se passado centenas de anos, essa ideia distorcida de quilombo ainda permanece entre nós. Insistir em tal conceito significa negar ou tornar invisível o verdadeiro sentido e história dos quilombos. [...] os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida(...) neste sentido, o quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência, resultante do esforço de negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de luta e

rebeldia contra esse sistema (MUNANGA, 2004, *apud*: SÃO PAULO, 2020c, p. 107.).

A citação acima também pode ser lida no material *Trilhas* e as ideias desenvolvidas por Munanga possibilitam uma série de reflexões, desdobramentos e provocações. Ele aponta para a leitura equivocada do quilombo como um espaço apenas de refúgio de fugitivos, e que apesar do tempo e espaço, tal perspectiva permanece no imaginário social. O autor aponta para a necessidade de se compreender o quilombo como um espaço de resistência, valorização e manutenção da cultura africana. Era onde as pessoas escravizadas se organizavam e resistiam ao sistema escravocrata vigente, portanto, quilombo, para o autor, possui outros significados como possibilidade de liberdade e de constituição de outra forma de vida.

Como apontamos, apesar de todas essas provocações possíveis, ao chegar de fato à proposta de atividade, nos deparamos com a seguinte pergunta: **“Qual o papel que os quilombos tiveram na vida dos africanos escravizados durante o regime escravista no Brasil?”** (SÃO PAULO, 2020c, p.107, o grifo é nosso) A mesma está acompanhada logo abaixo de um espaço livre de cinco linhas para as possíveis respostas dos educandos. Ao ler a questão, é possível observar que apesar da tentativa, a questão está genérica e pouco provocativa, deixando a cargo dos educandos uma série de problematizações e conclusões, que sem um apoio pedagógico e melhor explicação no corpo do texto, dificilmente será possível o desenvolvimento de uma resposta elaborada e consistente. Uma segunda questão é que a pergunta ignora as comunidades quilombolas ainda existentes em todo o território brasileiro, abrindo mão de se estabelecer um diálogo entre passado e presente, levando a uma possível compreensão de que quilombos se restringem ao período escravocrata no Brasil.

Ao observar e analisar o material, compreendemos que apesar de passado alguns anos da promulgação da lei 10.639/03 e posteriormente da 11.645/08 ainda há problemas de ordem metodológica e teórica ao propor questões acerca da cultura afro-brasileira, e tais problemas, quando não compreendidos e sanados, colaboram para a manutenção do olhar estereotipado que a atividade proposta tem intenção de questionar e criticar.

Análise da atividade “Como o continente africano enfrentará a pandemia do coronavírus?”

*Podemos falar dos estereótipos das grandes mídias: pobreza, fome, guerra, safaris. Mas as generalizações não param por aí [...] é sempre dado maior destaque aos elementos negativos, como guerras civis, choques étnicos, miséria, Aids. São elementos presentes em parte do continente, mas que devem ser contextualizados [...]. É errado dizer que esses elementos estão presentes em grande parte do continente. Não estão. Estão apenas em alguns pontos apenas. São pequenos focos em um continente de 1 bilhão de pessoas e 54 países. Muitos desses são enormes e o que acontece em uma região do país, muitas vezes, não é vivida por outra.*¹⁶

“Como o continente africano enfrentará a pandemia do coronavírus?” é a pergunta geradora da atividade para o 8º ano das Trilhas de aprendizagens que analisaremos agora. A epígrafe acima nos ajudou na construção de alguns apontamentos sobre a referida atividade. Marcada por estereótipos propagados nas grandes mídias, como apontou Flora Pereira.

A referida atividade procurou marcar a presença da “África” no material didático a partir de uma reportagem publicada em 21 de março de 2020 no Jornal Nexo¹⁷. A partir da compilação de informações presentes na reportagem, foi produzido um texto com o objetivo de informar professoras, professores e as/os estudantes do 8º ano do ensino fundamental, como estava a pandemia da COVID-19 no continente africano.

O título da matéria foi aproveitado em sua totalidade no texto adaptado, sendo acrescentado pela equipe que produziu o material um ponto de interrogação: “Qual a situação do coronavírus no continente africano?” (SÃO PAULO, 2020d, p.128).

Para ilustrar o texto original, publicado pelo Jornal Nexo, havia uma imagem fotográfica, feita em 19 de março de 2020, com a seguinte legenda: “Estudantes aprendem a lavar as mãos em uma escola na Nigéria”. Na imagem, vemos 5 estudantes (inferimos que são quatro meninas e um menino). Três des-

¹⁶ PORTAL CARTA CAPITAL, 2017. Trecho da entrevista com Flora Pereira. Pereira é idealizadora e diretora do Projeto “Afreka: África sem estereótipos”, com o intuito de “descortinar o continente para o Brasil, fugindo dos estereótipos negativos como fome, pobreza e passividade”. O projeto resultou em uma publicação que foi distribuída gratuitamente em 1800 escolas públicas, em 240 cidades do Estado de São Paulo. Cf.:Disponível em: <<http://www.afreka.com.br/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

¹⁷ Disponível em:<<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2020/03/21/Qual-a-situacao-do-coronavirus-no-continente-africano>>. Acesso em: 16 out. 2020.

ses estudantes estão com as mãos embaixo de uma torneira acoplada a um balde/caixa d'água grande, com tampa, ambos na cor azul, apoiado em uma superfície de cimento. Ao lado do balde/caixa d'água está uma garrafa com álcool em gel. Complexa a legenda, não acham? Parece indicar que estudantes não lavavam ou não sabiam lavar as mãos antes da pandemia. Sigamos!

No texto adaptado da matéria, a equipe da SME-SP, optou também por utilizar uma imagem como ilustração. A foto na versão do material *Trilhas* ofereceu aos profissionais do ensino e estudantes paulistanos, outra imagem fotográfica, sem legenda. A fonte: “Wikimedia Commons” (um portal de imagens que nem sempre oferece informações completas sobre seus arquivos). Inferimos que sejam três meninos lavando as mãos em uma torneira, sendo a água da lavagem aparada por um balde. Podemos ver mais dos corpos dos três, sendo que dois deles olham diretamente para a câmera. O terceiro, o percebemos de perfil. A imagem é incompleta para uma atividade escolar e mais ainda para uma publicação. Não tem legenda. Não sabemos quem são esses meninos e em qual parte do continente africano composto por 54 países eles estão.

Nilma Bentes (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p.433), ao afirmar que a Lei 10.639/03 é uma conquista, revela que um dos desafios da prática da lei está no nosso desconhecimento sobre a África. Para ela, “até hoje não sabemos de que África estamos falando. Já que não existe uma África, existem muitas”. Essa preocupação a acompanhava de tal maneira que um dia ao encontrar com o Professor Kabengele Munanga, perguntou a ele: “Mas de qual África a gente vai falar? Porque são muitas Áfricas, não é? São mais de duas mil línguas, pode imaginar...?”. Se tomarmos essa atividade e a fonte que a gerou como referências e as lermos a partir das preocupações de Nilma Bentes, podemos dizer que desconhecemos o continente africano e toda sua potência. Pode ser até que tenhamos memorizado algumas informações, mas, não entendemos do que se trata quando mencionamos a palavra “África”. Precisamos pensar em 54 países, com mais de duas mil línguas originárias, cosmologias, epistemologias diferentes, só como preâmbulo.

O que nos restou foram mais perguntas: Por que nos preocupamos em pensar a pandemia no continente africano? É ótimo conhecermos histórias e culturas de diferentes povos e nações, ainda mais quando temos uma relação uterina com esses povos e nações. Mas, é com essa espécie de abordagem que avançaremos nesse sentido?

É fato que não temos acesso, pelo menos, não através das grandes mídias, a uma quantidade expressiva de informações sobre o continente africano na Contemporaneidade, de modo não estigmatizado. Mas, uma vez que não te-

mos esses meios e havia uma pressa em produzir um material didático para o ensino e aprendizagem remota em razão da pandemia, por que não nos preocupávamos em como a pandemia seria enfrentada no Brasil levando em consideração nossa diversidade de raça, classe e gênero? Ou ainda, uma vez que fazíamos questão de saber como a pandemia estava atingindo o continente africano, tão importante para a história e cultura brasileira, porque não optamos por buscar fontes que nos informassem da agência dos povos africanos? Sobre como estavam enfrentando a pandemia...?¹⁸ Quais medidas protetivas os governos estavam tomando para evitar a propagação do vírus nos diferentes países (seria possível fazer uma seleção, por exemplo, por países que têm o português como uma das línguas falada entre a população) do continente africano, por exemplo?

Por que trazer uma abordagem sobre o continente africano a partir do tema da doença em meio a uma crise sanitária planetária? Como pontuou Flora Pereira no texto de epígrafe, essa é uma visão estereotipada, produzida e divulgada pela mídia. A atividade causa ainda mais incômodo e torna-se ainda mais inapropriada quando consideramos que o público alvo formado por professoras, professores, estudantes e suas famílias, têm, em grande medida, lastro em territórios periféricos, constituídos significativamente por afrodescendentes (SANTIAGO, 2015).¹⁹

Perplexos diante do fato, outra pergunta sintomática nos contagia: Qual seria a contribuição dessa abordagem para a formação de estudantes da educação básica das periferias da cidade de São Paulo?

O movimento de olhar com atenção a atividade, inicialmente motivado por nossa indignação quanto ao fato de esta ter sido a última atividade na unidade de Ciências Humanas, seguido da constatação da pressa com que esse material foi produzido (20/03/20 a 13/04/20), sem a consulta dos professores da rede e marinado no calor do momento, ativou como primeiro apontamento a já conhecida “preocupação com a desgraça e pobreza do continente africano”, que só reafirma uma visão estereotipada e preconceituosa sobre o continente de origem da humanidade.

Helio Schwartzman, recordando a frase dita por Albert Einstein, “Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”, disse que Einstein estava quase certo, porque “quebrar um estereótipo é tão ou mais difícil que fragmentar um átomo porque o homem interpreta o mundo através de

¹⁸ A esse propósito, Cf. o canal FATELIKU (no Youtube), *Por que falar sobre pandemia no continente africano? Políticas e resistências*.

¹⁹ Nesta reportagem há um mapa da distribuição da população negra (pretos e pardos) na cidade de São Paulo por subprefeitura.

categorias, que são só um nome neutro para preconceito”. Acrescenta que “estereótipos são fontes das piores chagas, como racismo, sexismo e toda forma de intolerância”. Então em que Einstein não acertou? Na visão de Schwartzman “o problema não é usar preconceitos para interpretar o mundo, mas o fato de muitos de nós nos recusarmos a abandoná-los mesmo quando desmentido por evidências e contrários a imperativos morais” (SCHWARTSMAN, 2007. In: SÃO PAULO, 2010, p.95).

Quais elementos levaram a equipe técnica da SME-SP a incorrer nessa leitura estereotipada? Partimos do pressuposto de que são profissionais bem preparados, como afirmou a professora e secretária adjunta de educação do município de São Paulo, Mínea Paschoaleto Frateli, quando questionada recentemente²⁰. E por serem bem preparados poderiam ter feito um levantamento prévio dos documentos referenciais produzidos neste século pela própria SME-SP. Falamos de documentos²¹ construídos em diálogo direto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e com os dispositivos da Lei Federal 10.639/03 e da Lei Federal 11.645/08, que passaram a garantir o ensino de História e cultura africana e afrobrasileira e o ensino de História e cultura indígena no currículo das instituições de ensino e pesquisa em todo o território nacional, da educação infantil ao ensino superior²².

Considerações Finais

Feitas nossas reflexões, resultantes de minuciosa análise, dois pontos ficam em destaque: a pressa e a falta de diálogo dos propositores das *Trilhas de aprendizagens* com os profissionais inseridos em grupos de pesquisa, movimentos sociais e, até mesmo, com as professoras e professores da rede. Existe uma tentativa de dialogar com o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, porém, na prática, tal diálogo não foi desenvolvido com as diversas frentes que estão dentro deste debate. Considerando todas as referências que alicerçam a discussão sobre o recorte analisado, a qualidade do material ficou prejudicada.

É importante salientar que, quando falamos em pressa, temos em mente o período estabelecido para a produção das *Trilhas de aprendizagem*: de 20 de

²⁰ FRATELI, Mínea Paschoaleto. *As políticas educacionais no cenário de Covid-19*. Curso de extensão universitária “Políticas Educacionais em Tempos de (pós)Covid-19: Perspectivas Crítico-esperançosas”, realizado pela Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

²¹ Cf. SÃO PAULO, 2008; e *Idem*, 2010, por exemplo.

²² Cf. OLIVEIRA, 2018.

março à 13 de abril de 2020, ou seja, o material fora elaborado em menos de um mês²³. Esse período marca o recesso escolar concedido aos estudantes e aos profissionais da rede enquadrada, coincidindo com o início do período de “quarentena” em São Paulo. No dia 13 de abril, fora anunciado o material apostilado. Os educadores não receberam um manual para o professor, como é costumeiro no trabalho com livros didáticos (é fundamental que haja transparência nas intenções pedagógicas dos propositores do material - objetivos, expectativas, metodologia sugerida). O material deveria ter sido enviado pelo serviço de correio às casas dos estudantes, porém, até o final do mês de junho (mais de dois meses depois do anúncio do material), muitos estudantes ainda não tinham recebido o material. Para além dos problemas relacionados à natureza pedagógica das *Trilbas*, sua distribuição contou com sérios problemas de logística.

Essa pressa e a falta de diálogo redobram o trabalho das professoras e professores, uma vez que eles se encontram obrigados pelo dever ético e legal a revisar e problematizar possíveis inconsistências e incoerências no material que lhe é oferecido, para desenvolver o trabalho pedagógico com suas turmas. A pressa é contraproducente.

Ao fim e ao cabo, é de se supor que os problemas relacionados à produção das *Trilbas* não afetaram apenas o ensino de História. No entanto, ao que nos cabe aqui, é necessário dizer que toda vez que abordamos de forma irresponsável o estudo da História da África e do negro no Brasil, tal como, as relações étnico-raciais, seguimos com a manutenção de preconceitos, estereótipos e estruturas sociais que hierarquizam grupos sociais, tais como, o racismo.

Referências

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV. 2007.

AMARAL, Viviani Patrícia Pimenta. **Autorretrato como construção da identidade**: uma ação educativa em artes visuais para o ensino fundamental. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

²³ É razoável pensar que, seria difícil o material ter sido concebido muito antes disso, pois, até o final da primeira quinzena do mês de março, as aulas seguiam normalmente na rede em questão.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

DE BAETS, Antoon. Uma teoria do abuso da História. In: **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 17-60, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, Set/Out/Nov/Dez, n.15, 2000 (s.l.).

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2004.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para Diversidade Racial no Contexto Brasileiro: O contexto das Leis 10639/03 e 11645/08. **Argumentos**. v. 15, n.1, jan./jun. 2018. ISSN: 2527- 2551.

RAUEN, Roselene Maria; MOMOLI, Daniel Bruno. Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 51-73, 2015.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). **Caderno de Orientações Didáticas: Educação Etni-racial - Ciclo I**. São Paulo: SME / DOT, 2010.

_____. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História**. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. **Orientações didáticas do currículo da cidade: História**. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. **Trilhas de aprendizagem (5º ano)**. São Paulo: COPED/SME, 2020.

_____. **Trilhas de aprendizagem (6º ano)**. São Paulo: COPED/SME, 2020.

_____. **Trilhas de aprendizagem (7º ano)**. São Paulo: COPED/SME, 2020.

_____. **Trilhas de aprendizagem (8º ano)**. São Paulo: COPED/SME, 2020.

SILVA, Andressa Carvalho da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Ressignificação da identidade negra em uma escola no distrito de Sopa, Diamantina–MG. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 258-279, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto (editor); BARBOSA, Muryatan Santana; RINCON, Mariana Blanco; ROCHA, Maria Corina (autores). **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFS-Car, 2013.

Referências na web:

CANAL FATELIKU (no Youtube). **Por que falar sobre pandemia no continente africano? Políticas e resistências** (transmissão em 02/07/2020). Disponível em: <<https://youtu.be/aSHEwR0pRsl>>. Acesso em: 25 out. 2020.

DJOKIC, Aline. **Colorismo**: o que é, como funciona. Artigo do portal Geledés. Publicado originalmente em 26/02/2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MOREIRA, Juliano. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)**(s.d.). Online. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>>. Acesso em: 07 maio 2019.

PÁGINA ESCOLA DO PARLAMENTO NO FACEBOOK. **Políticas Educacionais em tempos de (pós)Covid-19** (transmissão em 26/06/2020). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?v=265438091382943&ref=watch_permalink>. Acesso em: 16 out. 2020.

PORTAL AFREKA. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

PORTAL CARTA CAPITAL, **A África sem estereótipos**. Entrevista de Flora Pereira à Carta na Escola. Publicada originalmente em 17/02/2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/africa-sem-estereotipos/>> . Acesso em: 16 out. 2020.

PORTAL NEXO. **Qual a situação do coronavírus no continente africano** (21/03/2020). Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/03/21/Qual-a-situacao-do-coronavirus-no-continente-africano>>. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTIAGO, Tatiane. **Levantamento mostra distribuição da população negra em São Paulo**. In: PORTAL CEERT. Matéria postada em 23/12/2015. Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/9503/levantamento-mostra-distribuicao-da-populacao-negra-em-sao-paulo>>. Acesso em: 16 out. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Allan Alves de Santana - É professor de História pela rede pública do município de São Paulo. Licenciado em História pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (FIG-UNIMESP), pós-graduado (lato sensu) em Ciências Sociais (Globalização e cultura) pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), com mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). É membro do Grupo de Trabalho de Ensino de História (GTEH) da Associação Nacional de História, seção São Paulo (ANPUH-SP). Pesquisa temas ligados ao ensino de História (especialmente, ao ensino de História da África) e à educação para as relações étnico-raciais.

Antonio Simplicio de Almeida Neto - docente do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Graduação e Pós-Graduação (acadêmico e profissional). Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenou o Mestrado Profissional em rede “ProfHistória” no núcleo UNIFESP (2015-2019), voltado para professores de História da Educação Básica. Tem atuado em cursos de formação de professores de História e Educação em Direitos Humanos. É membro da Direção Regional e do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação (GTEH) da Associação Nacional de História, seção São Paulo (ANPUH-SP).

Elaine Lourenço - Bacharel e licenciada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Geografia Humana e doutora em História Social, ambos pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), no Departamento de História, com atuação na graduação e no mestrado profissional ProfHistória. Atualmente é a vice-coordenadora deste programa. Atuação como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto História, da Unifesp. Atual coordenadora do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação (GTEH) da Associação Nacional de História, seção São Paulo (ANPUH-SP).

Fábia Barbosa Ribeiro - Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); mestre em História Social e graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Atualmente é professora do curso de História e do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidades e Letras (IHLM) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês/BA. No âmbito da pós-graduação integra o corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA da UNIFESP, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da UFSB e do Programme de Doctorat Unique ès-Lettres de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar-Senegal. É coordenadora do projeto de pesquisa "A História da África que os livros africanos e brasileiros contam: um estudo comparativo entre Angola, Moçambique e o Brasil", com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Fernanda Pereira da Costa - Possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (USP) e mestrado, também em História, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). É professora de História da rede municipal de São Paulo e também no Colégio Santa Cruz, atuando na Educação de Jovens e Adultos. Tem estudado o ensino de história indígena em propostas curriculares dos estados brasileiros, pensando as abordagens dessas propostas em relação às temáticas étnicorraciais, particularmente, no que se refere aos povos indígenas. Também tem se dedicado aos estudos sobre Ensino de História, participando do GT (Grupo de Trabalho) Ensino de História e Educação vinculado à Anpuh - SP e ao grupo de trabalho temático sobre Educação de Jovens e Adultos, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Grazielly Alves Pereira - Possui graduação em História e Pedagogia, pós-graduação Lato Sensu em História da Arte: Contemporaneidade pelas Faculdades Integradas Coração de Jesus (FAINC) e mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. É professora de História da Prefeitura Municipal de São Paulo e professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Membro do GT (Grupo de Trabalho) de ensino de História vinculado à Anpuh (Associação Nacional de História) - SP. Tem experiência na área de Educação, formação de professores, cultu-

ra Hip Hop, Rap e sala de aula com ênfase em ensino de História e cultura escolar.

Irana de Oliveira Mariano - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura do Município de São Paulo. Licenciada pela UNINOVE em Pedagogia (2009) e em Estudos Sociais - Hbl. História (2006). Possui Especialização em Educação a Distância pela FCE (2020) e em História da África e do negro no Brasil pela UCAM (2013) e é Mestre em História da Ciência pela PUC-SP (2019).

João do Prado Ferraz de Carvalho - Professor Associado I do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória - Núcleo Unifesp). Pesquisador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História e Geografia para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (DE-EFLCH- UNIFESP). Foi Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Unifesp) (2012 a 2018) e Coordenador do Grupo de Trabalho (GT) Ensino de História e Educação da ANPUH-Seção SP (2016 - 2018). Membro do Grupo de Pesquisa Escola Pública, Infâncias e Formação de Professores (GEPEPINFOR) e do Grupo de Pesquisa Memórias e Escritos do Ensino de História. Com experiência na formação de professores atua nas áreas de Educação e História, com ênfase em História da Educação Brasileira e no Ensino de História. Atualmente é Chefe do Departamento de Educação da EFLCH da Unifesp.

Jorge Lúzio - Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, e estágio doutoral na Universidade de Évora – Portugal. Com especialização em Arte e Cultura Barroca - Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, concentra-se na História Social da Arte e da Cultura, e no Ensino de História. Suas investigações voltam-se ao colonialismo em Ásia e em África (cultura material e circulação de marfins) no Império português, Cultura e Representação na Índia, e Estudos Pós coloniais. Desenvolve pós-doutorado interdisciplinar em História da Ásia / História da África (UNIFESP). Atua na formação de professores e em curadorias de arte-educação. Dos trabalhos recentes encontram-se pesquisas em andamento sobre o Ensino de História em escolas missionárias de Moçambique e no mundo lusófono.

Juliano Custório Sobrinho - Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, mestre e graduado em História (licenciatura plena e bacharelado com ênfase em Patrimônio Histórico) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente, leciona História no Ensino Médio e no International Baccalaureate (IB) do Colégio São Luís, São Paulo-SP. É pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPq - Emancipações e Pós-abolição em Minas Gerais, UFJF; é membro do GT Ensino de História e Educação, seção ANPUH-SP, e participa da coordenação nacional do GT Emancipações e Pós-abolição da ANPUH-Brasil. Tem experiência nos estudos ligados à História Social da Escravidão e ao Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: abolicionismos e ensino de história e cultura afro-brasileira.

Patrícia Cerqueira dos Santos - Professora de História da Rede Municipal de São Paulo. Fiz Magistério (EE Paschoal Carlos Magno), Graduação em Estudos Sociais com Licenciatura Plena em História (UNIB). Especialização em História, Sociedade e Cultura (Latu-sensu) e Mestrado em História Social ambos na (PUC-SP). Pedagogia (UNINOVE) e Especialização em Gestão da Educação Pública (UNIFESP). Fui Professora da Rede Pública Estadual de SP e da Rede Particular de Ensino. Entre 2012 e 2013, participei como Professora Supervisora do PIBID-História sobre a temática Indígena na Escola, coordenado pela Profa. Dra. Antonia Terra C. Fernandes do Departamento de História da FFLCH-USP. Em 2016 recebi menção honrosa para o “Prêmio Professor Emérito da Cidade de São Paulo”. Estou filiada a ANPUH-SP desde 2004, participei da Diretoria e atualmente integro o Conselho Consultivo e o GT de Ensino de História. Participo do Coletivo de Educação Territorialidades que reúne educadores de Campo Limpo.

Paulo Mello - Bacharel e Licenciado em História pela USP e em Pedagogia pela UnG. Mestre e doutor em Educação pela FEUSP. Fui professor de História na Educação Básica e diretor de escola na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Participei da elaboração dos Parâmetros Curriculares do Segundo Segmento da EJA, área de História - MEC (2001), a Proposta Curricular de História para EJA de São Bernardo do Campo/SP (2004), e a Matriz Curricular de História de São José dos Campos/SP (2012). Desenvolvi e coordenei estudos e trabalhos como consultor da UNESCO e OEI, para o Programa de Ações Articuladas – PAR (FNDE), e a Política de Material Didático da EJA, na DPEJA/SECAD/MEC (2007 a 2010). Na Anpuh fui da coordenação do GT Nacional de Ensino de História e Educação da ANPUH (2011-2015), da 2ª se-

cretaria (2015-2017) e Editor da RHHJ (2017-2019). Atualmente, leciono Estágio Supervisionado de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Veruschka de Sales Azevedo - Professora da educação básica do Estado de São Paulo, participo do GT de Ensino de História da ANPUH/SP. Licenciada e bacharel em História pela UNESP/Franca. Mestre em História da Cultura pela UNESP/Franca e Doutora em História Social pela PUC/SP. Pesquisa na área da urbanização na 1ª República nas Cidades do Café e atualmente se dedico a pesquisar as Relações-étnico-raciais e a descolonização do currículo. Leciono na Universidade de Guarulhos, no curso de Pedagogia, com a disciplina: Educação das Relações Étnico-raciais. Co-fundadora do Sarau Resistência, projeto que tem 12 anos, realizado na escola pública. Professora da UNEAFRO, núcleo Mabel Assis, na região do Pimentas/Guarulhos.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Dezembro de 2020

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Viver é muito perigoso, diz Riobaldo, e Szymborska acrescenta, somos filhos da época e a época é política. Vivemos tempos paradoxais e preservar, hoje, a dignidade, é um desafio gritante. Este e-book é expressão dessa indignação e luta. Os autores são todos professores de História e pesquisadores da educação básica e superior, membros do GT de Ensino da Anpuh SP, nos últimos quinze anos.

Seus textos questionam, a partir dos sujeitos históricos envolvidos nos movimentos sociais, as diretrizes curriculares nacionais, e a imposição de determinações para a formação de professores; o pioneirismo dos currículos paulistas nas últimas décadas; a naturalização da perda de direitos básicos; os ocultamentos e ausências consentidas de sujeitos e temas conflituosos na sociedade brasileira.

Reivindicam a visibilidade e os espaços de saber e poder, defendendo a descolonização e a decolonialidade dos currículos, como possibilidade de construção do ensino de História que discuta a invisibilidade da infância e o adultocentrismo, ao considerar as crianças como sujeitos de direitos; o ensino na perspectiva de um interculturalismo crítico contra o interculturalismo funcional; as práticas e projetos, em tempos de pandemia, na rede municipal de ensino, desvelando/debatendo a história e culturas indígenas e afro-brasileira.

Uma leitura para alimentar nossa esperança.

Helenice Ciampi