

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Maria Lúcia Alves Teixeira Silva

**DESAFIOS EMERGENTES: A BNCC E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO
ENSINO DE HISTÓRIA, DA CULTURA AFRODESCENDENTE E INDÍGENA NOS
ESTADOS DE GOIÁS E MATO GROSSO DO SUL**

Paranaíba - MS

2020

Maria Lúcia Alves Teixeira Silva

**DESAFIOS EMERGENTES: A BNCC E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO
ENSINO DE HISTÓRIA, DA CULTURA AFRODESCENDENTE E INDÍGENA NOS
ESTADOS DE GOIÁS E MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz

Paranaíba - MS

2020

S581d Silva, Maria Lúcia Alves Teixeira

Desafios emergentes: a BNCC e a reorientação curricular do ensino de História, da cultura afrodescendente e indígena nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul / Maria Lúcia Alves Teixeira Silva. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020.

130 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz.

1. Ensino de história 2. Currículo 3. Afrodescendente/indígena
4. Goiás 5. Mato Grosso do Sul I. Roiz, Diogo da Silva II. Título

CDD 23. ed. - 375

MARIA LÚCIA ALVES TEIXEIRA SILVA

**DESAFIOS EMERGENTES: A BNCC E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO
ENSINO DE HISTÓRIA, DA CULTURA AFRODESCENDENTE E INDÍGENA NOS
ESTADOS DE GOIÁS E MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação. Área de concentração: História, Sociedade e Educação.

Aprovada em 30 de novembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz (Orientador)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Adriana Rochas de Carvalho F. Moreira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus pais José e Maria, pelo exemplo de fé,
caráter e determinação.

Ao meu esposo Marcelo, pelo incentivo,
força e companheirismo.

Aos meus filhos Matheus Henrique e Marcella
Thalia, inspiração na busca de
conhecimentos – amor que não se mede.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pelo dom da vida e por fazer-me forte e otimista para vencer mais esta batalha e enfrentar com esperança as mudanças por mim vivenciadas no período do *Mestrado*.

Aos meus *pimpolhos* papai José e mamãe Maria, referencial e porto seguro da minha vida, pelas orações e dedicação de forma incondicional.

À minha *família M*: esposo *Marcelo* e filhos *Matheus Henrique* e *Marcella Thalia*, pela paciência e ajuda em todas as horas, além do companheirismo quando dividimos a vida e seus desafios. Amores que me entendem e impulsionam a caminhada.

À minha tia *Ona*, pelas orações e torcida a distância e o afeto que nos une.

À querida professora *Neida*, minha sempre *Neidinha*, pelo acolhimento as minhas ideias, leituras e sugestões seguras para que meus objetivos fossem atingidos.

À *Mirian*, pela amizade, companhia nas jornadas de estudos e aprendizagens para além da vida acadêmica.

Ao professor *Diogo*, meu orientador, pela competência e a confiança no meu trabalho

Aos professores *Andréa Militão*, *Carlos França*, *Maria José (Majú)*, *Tânia*, *Lucélia e Diogo* pelas experiências vivenciadas, aprendizagens compartilhadas e amizades construídas no decorrer dos seminários.

À *Divaina*, secretária do Programa de Pós-graduação em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba, e seus auxiliares *Gustavo e Neuzeli*, em especial pelo atendimento, presteza e simpatia.

Aos membros da banca, professora *Adriana* (a quem conheci de forma virtual – uma simpatia em pessoa) e professora *Lucélia*, ambas pela leitura cuidadosa e apontamentos feitos para conclusão da pesquisa.

À *CAPES*, pelo financiamento desta pesquisa, por meio da bolsa de estudos.

Aos *Coordenadores, Professores e Colegas do Programa* que dialogaram comigo, em especial a professora *Estela* e o professor *José Antônio*, pelos gestos de acolhimento no decorrer do percurso do *Mestrado*.

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas
pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo
mundo vê.
(Arthur Schopenhauer)*

SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. **Desafios emergentes:** a BNCC e a reorientação curricular do ensino de História, da cultura afrodescendente e indígena nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

RESUMO

Nesta dissertação, apresenta-se os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação. A pesquisa se constitui na análise do ensino de História, o estudo das temáticas que envolvem conteúdos da cultura dos povos africanos e indígenas na operacionalização dos currículos dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, tendo como referência os novos marcos jurídicos, principalmente a promulgação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, vindo culminar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Buscou-se identificar como se dá a definição de fronteiras epistemológicas e historiográficas a partir da constituição da História como disciplina, em meio às disputas por uma educação que se estenda efetivamente a todos os sujeitos, como instrumento de formação para o exercício da democracia, em confronto com uma educação tecnicista, que tem como prioridade a formação de cidadãos para o mundo capitalista e para o individualismo digital. Num primeiro momento, concentrou-se na pesquisa bibliográfica e na escolha da fundamentação das teorias para obter informações sobre o problema; num segundo momento, utilizou-se a análise dos documentos pesquisados. Constata-se a presença do preconceito quando se propõe estudar superficialmente a história da África, da cultura afrobrasileira e indígena, descaracterizando elementos da constituição da história desses povos no momento de decidir metodologias que incluem literaturas, autores, documentários, músicas, dentre outros a serem contemplados nas situações de estudo do ensino destes povos.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Afrodescendente/Indígena. Goiás. Mato Grosso do Sul.

SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. **Desafios emergentes:** a BNCC e a reorientação curricular do ensino de História, da cultura afrodescendente e indígena nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

ABSTRACT

In this dissertation, the results of the Master in Education research are presented developed with the Graduate Program in Education at the University State of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, on the line of History, Society and Education. The research is constituted in the analysis of the teaching of History, the study of the themes that involve contents of the culture of the African and indigenous peoples in the operationalization of the curricula of the states of Goiás and Mato Grosso do Sul, having as reference the new legal marks, mainly the promulgation of Law 10.639 / 03 and Law 11.645 / 08, culminating in the Common National Curriculum Base (BNCC) for Basic Education. We sought to identify how the definition of epistemological and historiographic boundaries occurs from the constitution of History as a discipline, amid disputes for an education that effectively extends to all subjects, as a training instrument for the exercise of democracy, in confrontation with a technicist education, whose priority is the formation of citizens for the capitalist world and for digital individualism. At first, it focused on bibliographic research and choosing the basis of theories to obtain information about the problem; in a second step, the analysis of the researched documents was used. Prejudice is found when it proposes to study superficially the history of Africa, Afro-Brazilian and indigenous culture, mischaracterizing elements of the constitution of the history of these peoples when deciding on methodologies that include literature, authors, documentaries, music, among others to be contemplated in the study situations of teaching these peoples.

Keywords: History teaching. Curriculum. Afrodescendant / Indigenous. Goiás. Mato Grosso do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Competências gerais e finalidades.....	76
QUADRO 2 – Áreas do conhecimento.....	78
QUADRO 3 – Competências Específicas História.....	85
QUADRO 4 – História e cultura da África BNCC (2ª versão).....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ENSINO DE HISTÓRIA: OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO PARA IDENTIDADE CULTURAL	19
1.1 A constituição da disciplina História na educação brasileira	20
1.2 História: concepções na formação reflexiva/crítica no processo das teorias de aplicação	28
1.3 Currículo: construção histórico cultural	36
2 A PERSPECTIVA DOS CURRÍCULOS DE MATO GROSSO DO SUL E GOIÁS QUANTO AO ENSINO AFRO-BRASILEIRO/INDÍGENA	43
2.1 O ensino afro-brasileiro e indígena na perspectiva da legislação brasileira	43
2.2 Currículo e diversidade: importância da disciplina de História para minimizar o preconceito	52
2.3 Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: reorganização curricular dos Estados de Mato Grosso do Sul e Goiás.....	62
3 DIVERSIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA BNCC	70
3.1 Caminhos percorridos: o processo de construção da BNCC	70
3.1.1 Descrição: Etapas de construção.....	71
3.2 BNCC e currículo: tensões e concessões	73
3.3 Ensino de História frente à BNCC	81
3.4 Desafios no contexto da Base Nacional Comum Curricular	87
3.5 Lei 11.645/08: representações e discursos num Flash indígena.....	93
3.6 BNCC e Currículo: diferentes olhares e vozes.....	97
3.6.1 Abordagem: BNCC em Goiás/Mato Grosso do Sul	100
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Não há nada mais inspirador na vida do professor que trajetórias percorridas e experiências vividas nas várias situações em busca da construção do conhecimento. Ao trilhar esse caminho, emergem questões que instigam a realização da pesquisa, principalmente por estarem diretamente relacionadas às situações experimentadas em meu contexto de trabalho educacional – seja como coordenadora pedagógica na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), seja atuando como professora no Ensino Fundamental e Médio, na coordenação do curso de Licenciatura em História ou atualmente na formação de professores como orientação no Estágio Supervisionado. Sempre se questiona de qual currículo resultou esse profissional, para atender à demanda da Educação Básica que teve orientação fundada em um currículo cujas disciplinas não possuem diálogo, ou seja, a interdisciplinaridade entre si, para significar e ressignificar os contextos educacionais e suas necessidades.

No interior das instituições escolares, evidências, tanto históricas quanto sociais das mazelas deixadas pela escravidão sobre as etnias afrodescendentes e indígenas, não estão concernentes aos casos de preconceito, discriminação e racismo presentes em nossa sociedade, mas repercutem sobre dados estatísticos que revelam que afrodescendentes e indígenas recebem menores salários, têm menores índices de acesso à educação, localizam-se em zonas fronteiriças de pobreza, desemprego, desnutrição, além de serem alvos da ocorrência de criminalidade, assassinatos, assaltos e violência.

Diante da complexa realidade da sociedade e, principalmente, como o racismo se expressa nas instituições escolares, superar esses conflitos não é tarefa fácil; reconhecer e respeitar as diferenças presentes no interior das escolas é desafiante. É necessário que mudanças sejam feitas na logística e organização dos currículos, também nas relações dentro desses espaços. É através de uma educação democratizada como veículo de socialização, de instrução e aquisição de conhecimentos, que o preconceito pode ser minimizado e as mudanças ocorrem.

Para Moura (2005), as escolas corroboram com práxis de preconceito, racismo e discriminação tão presentes nos mecanismos de suas práticas pedagógicas ao aprovar a adoção de um currículo que encobre e/ou mascara os principais objetivos do ensino e aprendizagem nesse aspecto. Cavallero (2000, p.35), afirma “[...] é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da educação sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar”. Nessa perspectiva, mesmo que de maneira informal, o currículo promove a transmissão de valores, de normas de convívio, de padrões socioculturais inerentes à vida social,

permitindo a afirmação da identidade de um determinado grupo social em detrimento de outros. Faz-se necessário incorporar nos currículos práticas e metodologias que possibilitem a construção de um sentimento de identificação e pertencimento que regaste a história e herança dos povos negros e indígenas e sua importância na formação do povo brasileiro.

Nesse contexto, as inquietações se afluíram mediante o trabalho de orientação do Estágio Supervisionado com acadêmicos do curso de Licenciatura em História, ao perceber a necessidade de entender a educação como direito social, respeito à diversidade e, principalmente, para se posicionar contra as mais variadas formas de dominação, exclusão e discriminação. Com intento de promover reflexões e discussões sobre questões raciais, de modo a influenciar positivamente no processo de construção de uma cultura indenitária étnico-racial dos estudantes, foram propostas ações desenvolvidas no formato de projetos extensionistas que minimizem situações de inferioridade em que a população negra e indígena é colocada, visto que o caráter conservador dos currículos, na sua maioria, exclui as discussões que contemplam ou pontuam a diversidade cultural.

Em 2008, a Lei 11.645/08 alterou a Lei 10.639/03, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, com o objetivo de valorizar as etnias afrodescendentes e indígenas, combater o racismo, a discriminação e o preconceito ainda presentes no seio da sociedade. Todavia, nos espaços escolares os povos afro-brasileiros e indígenas continuam com pouca visibilidade, tendo em vista que as ações pedagógicas se repetem ano após ano, mediante projetos temáticos, em datas comemorativas e atividades desconectadas.

Dessa forma, o sentimento que se tem é que os conteúdos estão contemplados no trabalho pedagógico, apenas, por exigência legal, deixando de lado os princípios básicos da obrigatoriedade, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 17); a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações de combate ao racismo e às discriminações. Com isso, fica evidente a dificuldade dos profissionais da educação em lidar com questões que tratam do racismo, por vezes ignoradas ou consideradas irrelevantes, ainda que seja uma situação cada vez mais presente no interior das instituições escolares.

Assim, o problema da pesquisa se constituiu a partir da seguinte questão: como são percebidas as políticas educacionais curriculares direcionadas ao ensino de História nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, referentes às diversidades étnico-raciais e à história e cultura afrobrasileira, africana e indígena, e como se dá a definição de fronteiras epistemológicas e

historiográficas a partir da constituição da História como disciplina, em meio às disputas por uma educação que se estenda efetivamente a todos os sujeitos, como instrumento de formação para o exercício da democracia, em confronto com uma educação tecnicista, que tem como prioridade a formação de cidadãos para o mundo capitalista e para o individualismo digital?

É pertinente lembrar que diante das transformações que acontecem na sociedade, os movimentos de reorganização dos currículos ocorrem na perspectiva de atender às demandas feitas à escola. Esses movimentos são resultados de uma construção histórica e, por isso, refletem, como afirma Popkewitz (1997), processos de regulação e poder, expressando conflitos e disputas em um dado contexto.

Ao se situar na motivação acerca do problema, tem-se por temática e o campo de pesquisa empírica, o objetivo geral compreender como os estados de Goiás e Mato Grosso do Sul incluíram, no ensino de História, as temáticas que envolvem conteúdos da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena na operacionalização dos seus currículos, tendo como referência os novos marcos jurídicos para a Educação Básica, principalmente, a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a BNCC.

Nesse contexto, encontram-se os objetivos específicos: Analisar como se deu a reformulação do dispositivo nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, nos currículos dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, para os Anos Finais do Ensino Fundamental; Identificar permanências, rupturas e mudanças no trato das questões das etnias africanas e indígenas pelos currículos, a partir das leis referenciadas; Analisar o modo como foram operacionalizadas as reformas curriculares propostas pela BNCC na reorganização curricular desses dois estados, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos anos finais do Ensino Fundamental.

A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08 trouxe desafios para a educação escolar brasileira no trato das questões da diversidade étnico cultural dentro da reorganização do currículo; como explica em Brasil:

O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, as lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2004, s/p.)

A compreensão do ensino de História nesse contexto estimula a organização de ações que possibilitem avançar nas discussões sobre as práticas educativas no ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito escolar, dado ser a educação o campo fundamental para a constituição dos grupos humanos a partir das relações sociais, para o enfrentamento da diversidade existente entre os grupos étnico-raciais e para a compreensão das relações de poder das hierarquias e assimetrias.

É necessário que as instituições escolares repensem a estrutura e montagem dos programas curriculares, como menciona Sacristán (1999, p. 30), *o currículo é uma construção social, um projeto seletivo de cultura, politicamente e administrativamente condicionado*. Assim, não se pode conceber o currículo fora de suas condições concretas de efetivação, pois há uma estreita relação entre o currículo e as condições oferecidas pelas instituições nas quais ele é vivenciado.

Nesse cenário, a Lei 11.645/08 veio para dar ênfase ao estudo da cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas e sua integração na formação da sociedade brasileira. Resgatam-se as contribuições que esses dois grupos exerceram e exercem nas áreas social, econômica e política do Brasil, além de enfatizar que os conteúdos não devem ser ministrados em forma de disciplina específica, mas no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, mediante as aulas de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil.

Ainda que os conteúdos sejam apenas “partituras” na construção de um currículo, o cumprimento das leis referenciadas está além do simples repasse dos conteúdos apresentados: é desafiador o propósito de romper com séculos de escravidão, opressão e injustiças sociais, pois o sistema educacional brasileiro mantém um ensino baseado na cultura europeia, perpetuando estereótipos e preconceitos, renegando a herança cultural da população negra e indígena.

O ensino da História veiculado pelas reformas curriculares e expresso nos documentos analisados propõe sanar uma dívida social e preencher uma lacuna em nossa história no que diz respeito à diversidade cultural. Espera-se que as etnias afro-brasileiras e indígenas sejam reconhecidas e que o sistema educacional brasileiro consiga minimizar essas mazelas, ainda que, conforme Jenkins (2005, p.31):

[...] Nenhum historiador consegue abarcar e recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o conteúdo desses acontecimentos é praticamente ilimitado; [...] nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual era. [...] A História está sempre fadada a ser um constructo pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador [...] O passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente.

A história ensinada é fruto de uma seleção, de recorte temporal histórico, de leituras e interpretações dos sujeitos situados num determinado contexto histórico dentro da sociedade. Nesse sentido, repensar o ensino de História possibilita que os historiadores foquem com maior precisão nas mudanças provocadas pelo pós-modernismo.

A disciplina História, ao atender referenciais teóricos, formas de apresentação e funções de orientação existencial, deve adicionar e considerar nos conteúdos curriculares as experiências de ensino-aprendizagem históricas, remontar e propor atividades para cada nível de ensino da Educação Básica e, assim, minimizar estigmas do passado e presente.

Para enfrentamento dessas situações, importa considerar a construção de uma práxis escolar adequada às propostas do currículo, expressas na aprendizagem de História dos estudantes (sendo estes os principais agentes do processo), como possibilidade de internalização da consciência histórica a partir de suas concepções de mundo e do conhecimento historicamente construído por meio do percurso, por suas tradições, crenças e saberes culturais.

Na perspectiva do pensamento de Rüsen (2010, p. 50.), *a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana*. Para o autor, a História cumpre a função didática de formar consciência histórica ao fornecer elementos para leitura, orientação e interpretação dos acontecimentos, estabelecendo significação entre a aprendizagem e a vida prática.

Desse modo, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena traz a exigência de um trabalho interdisciplinar, para que haja troca de experiências em que os estudantes, por meio das suas narrativas e do convívio escolar, explicitem didaticamente seu aprendizado. Segundo Rüsen (2010), a aprendizagem histórica é um movimento de interpretação das experiências presentes, conhecimentos do passado e expectativas para o futuro:

A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (RÜSEN, 2010, p. 51).

O autor expõe que a aprendizagem histórica desempenha papel relevante na orientação da construção das identidades ao incorporar reflexões sobre os indivíduos, tanto nas relações pessoais (afetividades), quanto na participação do coletivo, explicitadas nas suas atitudes de

compromisso com estratos, grupos sociais, culturais e valores, apontando para o desenvolvimento de ações voltadas para o atendimento das necessidades dos estudantes nos planos coletivo e individual, como também uma concepção de aprendizagem que propicie maior integração dos estudantes com a realidade, conforme apontamentos da perspectiva construtiva, dando destaque e enfoques cognitivos.

Nessa perspectiva, a educação é uma questão de direito humano: ensina-se e aprende por meio da construção de conhecimentos na diversidade. Ainda, nessa dinâmica, os conteúdos ajudam a repensar e reconstruir o mundo. O conhecimento é concebido como uma ação de liberdade tanto para o professor quanto para o estudante, que a partir dos conteúdos podem repensar e enriquecer sua prática educativa, como afirma Freire (2006) “educar-se é encharcar de sentido cada ato da vida cotidiana”.

▪ **Trilha metodológica**

Conforme o referencial teórico, buscou-se refletir e identificar como os estudos da história da cultura afro-brasileira e indígena vêm sendo pensados nos currículos dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, e de que modo os conteúdos inseridos nas aulas de História contribuem para um “deslocamento epistêmico”, ao evidenciar outras histórias e outros sujeitos, possibilitando um ensino menos eurocêntrico.

A concepção de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo possibilita compreender que as peças individuais desse mosaico representam um espectro de métodos e técnicas que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Para Günther (2006), embora a pesquisa qualitativa seja mais indutiva do que dedutiva, não há como afirmar que a construção de um sistema descritivo seja totalmente livre de perspectivas, valores e emoções de quem prepara o sistema de categorização dos eventos.

Nesse sentido, a postura do pesquisador, as estratégias de coleta de dados, a descrição detalhada dos procedimentos, a transcrição e a análise desses dados são fundamentais para materializar o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, em vista de avaliar não apenas os dados obtidos, mas de considerar o significado destes para os povos afro-brasileiros e indígenas no contexto escolar atual, a partir do disposto nas Leis Federais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para o ensino de História, da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena.

A característica da investigação qualitativa é a compreensão proporcionada na abordagem sobre o objeto em estudo, bem como a importância atribuída às representações e significados construídos sobre o tema em estudo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48):

A investigação qualitativa é descritiva. [...]. Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

A complexidade de informações que os dados da pesquisa apresentam é essencial para a análise dos significados que são produzidos sobre o tema de investigação. A análise qualitativa possibilita evitar abordagens reducionistas, proporcionando leituras e interpretações múltiplas dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem pesquisados. De acordo com Minayo (2001, p. 21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, a cientificidade tem que ser pensada como ideia reguladora de abstração e não como sinônimo de normas a serem seguidas. A história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Nesse sentido, o labor científico caminha em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para direções privilegiadas.

A abordagem qualitativa proporciona significados e representações que fazem parte do contexto escolar. De acordo com Gonzalez Rey (2005, p. 24), “a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. Para o autor, a pesquisa qualitativa é fundamental na investigação

científica, seja ela de caráter objetivo ou subjetivo; dessa forma, mesmo que seja pautada pela objetividade, não tem como se desviar da subjetividade:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços de uma sociedade concreta que estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas (GONZALEZ REY, 2005, p. 24).

Sendo a subjetividade uma característica da pesquisa qualitativa, reconhece ao olhar do sujeito colaborador, à compreensão de diferentes vozes e cria aspectos relevantes à pesquisa, ao permite capturar percepções e significações na busca de conhecer os sujeitos investigados, proporcionando interpretações diversas dos fatos sociais e da problemática em questão. Não só o investigador dá sentido ao trabalho intelectual, como também os grupos sociais, de acordo com o significado e intencionalidade das construções, na medida em que as estruturas sociais são, nada mais nada menos, que ações objetivadas. O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível de consciência histórica social.

Tomada a hipótese de que a lógica de resistência dos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil abarca uma perspectiva de preservação de sua identidade e condições de inserção como os demais grupos na sociedade, retomar e analisar o contexto atual da população indígena e afro-brasileira para o Ensino de História se constitui em uma contribuição para que as futuras gerações desenvolvam uma percepção diferenciada dos referidos povos e sejam capazes de desconsiderar o eurocentrismo, ainda presente no material didático e na ótica dos estudantes da educação Básica.

A primeira fase do trabalho se concentrou na pesquisa bibliográfica e escolha da fundamentação das teorias para obter informações sobre o problema, considerando que, de modo efetivo, os textos científicos são essenciais para a execução da pesquisa científica, oferece o aporte teórico que toda análise fundamentada exige. A ciência precisa ser entendida como uma demanda constante de explicações, com o intuito de propiciar a aproximação com a verdade, por meio de métodos que preconizem sistematização e segurança acerca das informações apresentadas (CERVO; BERVIAN, 2002).

A segunda utilizou como procedimentos metodológicos a análise de documentos (a partir de documentos oficiais do Ministério da Educação), primordialmente, as Diretrizes

Nacionais para Educação, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, Resoluções do Conselho Nacional de Educação, seguidos dos Documentos Curriculares dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, como, ainda, a BNCC e a revisão bibliográfica.

Segundo Phillips, citado por Lüdke e André (1986, p.38), pela técnica análise documental é possível identificar informações factuais nos documentos, a partir das questões postas para o desenvolvimento da pesquisa, e que “os documentos constituem uma fonte poderosa dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações”.

De acordo com Barros (2011), dada a relevância da revisão bibliográfica, ninguém inicia uma pesquisa do “marco zero”. Procurou-se, assim, compreender as teorias de autores que tratam do objeto em estudo como Arroyo (2011), Sacristán (1998, 2000, 2017), Freire (1979,1996), Cerri (2011), Rüsen (2010), Corrêa e Morgado (2018), Gomes (2011, 2017), Monteiro (2001), Bittencourt (2005, 2007), Silva (2011), McLaren (1997), dentre outros.

▪ **Organização dos capítulos**

A referente pesquisa se organiza textualmente em três capítulos. O primeiro faz uma abordagem a partir da criação do Colégio D. Pedro II, tendo como referência nacional o período de fortalecimento das relações Estado/Igreja, o que permitiu questionamentos sobre o significado da inclusão da disciplina História no currículo da escola secundária e o modo como foi incorporado o estudo do passado para a construção da nação brasileira. O segundo capítulo se volta para o ensino de História, considerando as propostas de reorganização dos currículos dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul. Por sua vez, o terceiro capítulo faz a abordagem do ensino de História, da Diversidade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na construção da BNCC-Base Nacional Comum Curricular; coloca em curso o que está previsto na Constituição/1988, no artigo 205 ao reconhecer a Educação como direito fundamental compartilhado entre estado, família e sociedade.

1 ENSINO DE HISTÓRIA: OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO PARA IDENTIDADE CULTURAL

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...] essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas.
(Larrosa, 1994, p. 48)

Encontram-se neste preâmbulo, elementos que propõem múltiplas reflexões, pois, apesar dos acontecimentos históricos não repetirem da mesma forma, os sujeitos são determinados pelos legados de seus antepassados, a ponto não apenas de incorporar os acontecimentos e transformá-los, mas também de reproduzi-los conferindo-lhes caráter de intencionalidade na busca por “ser outros”, aliados à própria objetividade de trilhar o caminho da formação da sua consciência histórica.

Conforme Larrosa (1994), o “ser” (identidade) e o “dever” (ação em narrativas significativas) nos aproxima da compreensão da realidade, tendo em vista as narrativas apoiadas em visões de mundo, versões sobre um determinado acontecimento e inclui a compreensão dos diferentes modos de narrar do outro, isto é, os modos pelos quais o outro atribui significado às suas próprias experiências. A qualidade da narrativa, consiste em (re) elaborar continuamente e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática traz com o passar do tempo, e conforme Rüsen (2011), levando os sujeitos a *compreenderem o presente e se encaminharem na perspectiva futura, para finalmente a consciência histórica transformar os valores morais em totalidades temporais, tornando-os substancialmente concretos na realidade.*

Nesse contexto, as histórias de vida são tomadas como produtoras de identidade, visto haver uma estreita relação entre o que somos e as histórias narrativas que ouvimos, lemos e contamos. Pretende-se contribuir com a audaciosa produção da identidade dos sujeitos que, ao se relacionarem intencionalmente com outros, transformam, por meio da ação, carências de ordem temporal em motivações de interesse para o conhecimento histórico.

Para sistematizar o formato deste capítulo, optou-se por fazê-lo em três partes: a constituição da disciplina História, na educação no Brasil; a historicidade do ensino escolar, a fim de traçar uma exposição da evolução histórica do ensino de História; e as discussões acerca do currículo, atentando para especificidades teóricas que expressam as posições antagônicas da

sociedade e norteiam o processo de reorientação curricular em seu contexto histórico, articuladas aos interesses dos autores presentes nos programas curriculares.

Dada a necessidade de desconstruir os discursos excludentes referentes à participação e à importância dos povos africanos e indígenas ao longo do tempo na construção da história do país, é preciso reflexionar que currículo, segundo Sacristán (2000), *não é algo estável, mas um caminho construído no percurso e que se faz por e através de práticas educacionais no cotidiano das instituições escolares*. Assim, buscou-se vincular o pensamento do pesquisador Roiz (2018, p. 203), que propõe repensar *a configuração das categorias temporais: passado, presente e futuro e, o desdobramento dos processos históricos*, objetivando dar significado aos acontecimentos do passado, entrelaçando-os às situações de aprendizagem presentes, assegurando, o saber histórico em sua cientificidade experimental e curricular.

Nessa perspectiva, atrelar a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen à teoria da consciência crítica de Paulo Freire, pensando a educação como uma prática que liberta os indivíduos, proporcionando uma consciência crítica e transformadora frente aos acontecimentos históricos que emergem nos diversos contextos. Para que o formato de educação realizado no interior das escolas contribua com a formação de cidadãos críticos e aptos a participarem da vida em sociedade, faz-se necessário criar um elo com a educação presente nos currículos, nas metodologias, nos métodos enfim que seja adaptada ao fim que se persegue: permitir que todos os sujeitos, incluindo os povos afro-brasileiros e indígenas se construam, transformem o mundo, estabelecendo uns com os outros relações de reciprocidade e reescrevam a história. Desse modo, a teoria de Freire (1996, s.p.) defende uma educação que incentive a criticidade dos sujeitos.

1.1 A constituição da disciplina História na educação brasileira

O estudo da historicidade do ensino escolar tem início em 1837, quando foi criado o Colégio D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, obra do ministro da Justiça Bernardo Pereira de Vasconcelos; período que a relação Estado e Igreja Católica se fortalecia em prol da reprodução de um ensino de caráter linear.

Na tentativa de estruturar um modelo de ensino secundário, criou-se um currículo humanístico que resguardava os interesses da “elite branca”, que tinha como referência os países europeus responsáveis pelo “descobrimento” do Brasil, a desvalorização dos povos

nativos e dos africanos trazidos para dar continuidade à construção da nação brasileira (BITTENCOURT, 2007).

O Colégio Pedro II foi o centro de criação dos programas de ensino e o único autorizado a fornecer certificados oficiais de conclusão dos exames, perdurando até depois da Proclamação da República. Nesse contexto, de acordo com Holanda (1957, p. 11):

[...] os programas de ensino eram formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino oficialmente mantidos pelos Estados, quando estes haviam obtido equiparação, seguindo-se os princípios da distribuição de disciplinas impostas pela legislação federal. As escolas particulares submetiam-se aos programas do Colégio Pedro II, quando desejavam obter juntas examinadoras oficiais – as únicas autorizadas a conferir valor legal aos exames realizados nos mesmos e deveriam, por lei, seguir o programa do ginásio modelo federal.

No contexto apresentado pelo autor, a instituição do Colégio Pedro II como centro de referência nacional permite compreender o real significado da inclusão da disciplina História no currículo da escola secundária e, o que se esperava do estudo do passado na construção do futuro.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil ocorreu após a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)¹, em 1838, a partir dos interesses do Governo Imperial em constituir uma história do país. Até então, o ensino de História se dava por meio de outras disciplinas escolares, e imperava como mecanismo de reforço e propósito de transmitir uma história épica e factual do expansionismo marítimo de Portugal. Com a fundação do IHGB, os trabalhos e estudos históricos com abordagem de história nacional passaram a receber forte apoio financeiro por parte do Governo Imperial, o que contribuiu para a implantação do ensino de História e formação de mecanismos de instrução escolar.

Conforme Ribeiro (2011), esse modelo do ensino de História voltado para o alicerce de princípios nacionalistas se manteve em outros períodos da história do país, redefinido de acordo com propósitos políticos de cada época:

¹ IHGB - Instituto criado, por meio de uma assembleia da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, para dar subsídio às pesquisas e produções históricas no Brasil com foco na construção - por meio das análises sobre o passado - do espírito de nacionalidade a uma nação recém-criada naquele tempo. A proposta inicial para a criação do Instituto partiu do cônego Januário da Cunha Barbosa e do Marechal Raimundo José da Cunha Mattos.

A criação da História como disciplina escolar se inseriu no processo de elaboração e consolidação do Estado nacional, como parte integrante de um projeto de produção e afirmação da nacionalidade brasileira, implementado a partir do império. O longo trajeto desse processo formador encontrou na República um momento de redefinição e de adaptação do projeto nacional, agora considerando a necessidade das articulações entre centro e regiões. Na década de 1930, o centralismo se impôs como projeto político e como metáfora da nação. E outra vez reorganizava-se tanto a relação centro e região quanto os pactos oligárquicos locais e regionais (RIBEIRO, 2011, p. 11-12).

Essa ideologia de ensino para a disciplina de História se fortalecia dentro das escolas e multiplicava o ensino de uma história oficial do Brasil criada e reproduzida pela “elite branca” e legitimada pelo IHGB. Segundo Reis (2000), “deteria grande autoridade nos ditames a serem seguidos no ensino de história no Brasil e seria o único centro de estudos históricos no país”.

A hegemonia do Colégio D. Pedro II se estendeu até a década de 1930, quando Getúlio Vargas iniciava um novo processo educacional, por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde, passando este a ter atribuição no estabelecimento do currículo, dos métodos de ensino, retirando essa atribuição das escolas secundárias (BITTENCOURT, 2007).

De acordo com Veiga (2007), a partir da Proclamação da República (1889), percebe-se que o formato de educação institucional passa ser prioridade de diferentes setores sociais, isto é, a busca por uma educação capaz de transformar a nação, um ensino significativo, levou o país a reorganizar o sistema público escolar. No período de 1889 a 1971, ocorreram movimentos que aguçaram os debates entre educadores e políticos sobre o ensino público brasileiro, dentre os quais a organização administrativa e as reformas de estrutura educacional, que deram início a uma nova etapa na História da Educação Brasileira.

De modo sistematizado, o ministro da Educação Francisco Campos procurou implementar uma série de medidas no âmbito educacional brasileiro, mas, devido ao desmantelamento no sistema educacional, não encontrou nos meios intelectuais e educacionais do país modelos e métodos pedagógicos que pudessem ser empregados. Nesse contexto, foi imperiosa a importação de modelos pedagógicos, sendo o modelo francês o adotado – todavia, ainda que os vínculos das metodologias de pesquisa histórica empregadas no Brasil com as vertentes historiográficas francesas sejam fortes, estas não são únicas. Assim, o foco principal do ensino de História era reproduzir o modelo quadripartite francês: história antiga, medieval, moderna e contemporânea.

A Reforma Educacional Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931², determinou estratégias curriculares no sentido de imprimir novo ritmo educativo

² O Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, dedica a essa questão o “Título II – Inspeção do Ensino Secundário”, que detalha procedimentos de monitoramento dos estabelecimentos de ensino secundário no território brasileiro (BRASIL, 2007).

no ensino secundário, opondo-se ao caráter instrutivo e propedêutico herdado do período imperial. Nesses moldes, a Reforma estabeleceu em nível nacional a modernização do ensino secundário brasileiro, imprimiu organicidade por meio de estratégias escolares: seriação do currículo, frequência obrigatória dos alunos, imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e reestruturação do sistema de inspeção federal.

A cultura escolar definida pela reforma de 1931 procurava produzir um *habitus* burguês nos estudantes secundaristas, a partir da educação integral e de práticas de disciplinamento e autogoverno. A elite brasileira buscava inspiração nos ideais europeus com intuito de cultivar a ideia e “operar” as transformações sociais, considerando o povo como uma “massa” incapaz de participar ativamente da construção da identidade brasileira, uma vez que a didática utilizada era caracterizada por uma narrativa factual e seletiva, que impedia a criticidade daqueles que tinham acesso ao ensino (MATHIAS, 2011).

Nos anos do chamado Estado Novo (1937-1945), período marcado pelo regime totalitário de Getúlio Vargas, a regulamentação do ensino ocorreu com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino³ promulgada em 9 de abril de 1942, e teve como propósito instituir no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos – denominado ginásial –, e um segundo ciclo de três anos – o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica tinham características do enciclopedismo, com em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961.

Gustavo Capanema, com o intuito de fortalecer o patriotismo, mantinha os princípios familiares, tradicionais e nacionalistas, vistos pela elite como fatores fundamentais para a formação patriótica da nação, tal como aponta Laville (1999): “houve um tempo em que o ensino de história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica”.

Segundo Faustino e Gasparin (2001, p. 166):

Saber história das civilizações significava conhecer as grandes nações, o nome dos seus heróis, suas capitais, a língua, a moeda, a economia, a política, as datas comemorativas. Saber história da nação - no caso do Brasil - significava lembrar imediatamente, quando perguntado, quem rezara a primeira missa no Brasil, quem proclamara a Independência, quem proclamara a República, quem libertara os escravos, quem descobrira o Brasil... cultuando, desta forma, personalidades, instituições, datas e lugares. Pensar era permitido, porém dentro deste esquema estanque de perguntas e respostas.

³ Lei Orgânica que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, trouxe mudanças no ensino secundário.

Isso significa que a metodologia de ensino impedia que os brasileiros se tornassem agentes históricos ativos, já que permaneciam “pacíficos” e à mercê da formação do processo histórico. Na Era Vargas, ocorreu a expansão da escola, porém, a estrutura continuava arraigada nos ideais elitistas, em princípios metodológicos tradicionais que perduraram muito tempo.

A pauta de muitas discussões voltou-se para o ensino público, porém, nas escolas a educação “cívica” e a história dos “grandes homens” predominavam. A democracia não conseguia atingir o ápice e o quadro social brasileiro sofria tímidas mudanças. Nesse contexto, os grupos dirigentes do país viram no ensino de História um aliado para continuarem a manter a ordem e para dominar as massas populares. Para Mathias (2011, p. 43), “controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias”. Ainda de acordo com o autor:

O ponto a assinalar é que a história do Brasil passou a gozar do *status* de disciplina autônoma. Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria (MATHIAS, 2011, p.43).

Com a promulgação da Constituição de 1946, a educação pública brasileira ressurgiu como direito de todos. O capítulo II (“Da Educação e da Cultura”), no artigo 166, estabelece: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Assim, entende-se que o direito à educação é integrante do próprio direito à vida, constituindo-se como direito fundamental, indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e que a ausência dessa garantia impede a necessária formação do homem integral. Permitir que todos tenham acesso ao ensino possibilita aos cidadãos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, não apenas intelectuais, como morais, sociais e éticas.

Em decorrências das exigências oriundas das mudanças sociais no contexto industrial brasileiro pela necessidade da mão de obra qualificada (capaz de contribuir e desenvolver habilidades técnicas exigidas pelo novo mercado econômico), por volta de 1950 a escola pública brasileira passa a ser frequentada pelas classes menos abastadas. O mercado empresarial passa a exigir um ensino de história voltado para política e economia, objetivando facilitar a

compreensão do desenvolvimento capitalista que o Brasil vinha atingindo, e para fortalecer as políticas desenvolvimentistas da época.

Porém, na década seguinte, o golpe militar de 1964 causa forte ruptura no desenvolvimento do país, deixa resquícios negativos no ensino, que sofre drástica redução, principalmente no currículo da Educação Básica, dando espaço à disciplina de Educação Moral e Cívica, contemplada na LDB:

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único (BRASIL, 1971, p. 1).

Além da desvalorização do ensino de História nas instituições educativas, ocorreu censura a qualquer manifestação que colocasse em xeque os interesses governamentais. O incentivo ao ensino se volta para Ensino Técnico, com o intuito de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho vigente. O aspecto crítico que vinha se construindo nas aulas (sobretudo na disciplina de História, com aproximação da Teoria da História proposta por Rüsen, visando buscar compreensões acerca das formas, como o conhecimento histórico que parte da orientação nascida na sociedade e deve voltar a ela, auxiliando os indivíduos em sua vida prática), tornou-se proibido, acarretando punição a quem desrespeitasse as normas impostas pelo sistema ditatorial.

Conforme Rüsen (2010, p. 86), *a teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam*. Na mesma obra, o autor propõe um modelo de matriz disciplinar capaz de descrever as etapas de produção do conhecimento científico atendendo a todos paradigmas de qualquer escola metódica.

A partir de Rüsen (2010), é possível compreender que o conhecimento histórico produzido pela ciência histórica pode e deve ser construído a partir de orientações no tempo e interesses iminentes da sociedade. Tais interesses devem motivar a produção de conhecimentos históricos capazes de gerar soluções e orientações para as necessidades sociais.

Nessa linha de raciocínio, encontra-se o pressuposto de que o ser humano, uma vez pertencente a um grupo social, desenvolve mecanismos que lhe permitem se orientar no tempo

e no espaço, a partir da noção de que o mundo já existia antes dele, que muda durante a sua vida e que ainda existirá e continuará mudando quando aquele se for.

Consciência Histórica são experiências cognitivas, aquisição de conhecimentos e operações de memória que levam o indivíduo a se compreender tanto como sujeito histórico, quanto com a sociedade a sua volta. Portanto, é a capacidade de se compreender no tempo e no espaço geográfico, e tal consciência dependerá de como cada indivíduo consegue desenvolver esse aprendizado sobre acontecimentos do passado que lhe tenham aplicabilidade para a vida prática, no presente. Para Rüsen (2010, p. 28):

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento: não está restrita à um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso a “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo.

Frente à nova política administrativa na década de 1960, o ensino se volta para a camada elitizada do país. As reformas educacionais fortaleceram a *história historicizante*, a fim de atender as exigências ditatoriais. Retoma-se o ensino acrítico centrado na história da Europa, valorizando a cronologia dos acontecimentos e distante da realidade cultural brasileira. História e Geografia (Estudos Sociais) se constituem ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos mesclados, ganhando contornos ideológicos de ufanismo nacionalista para justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar (BORGES; BRAGA, 2004, p. 3).

Com a intensificação da reprodução dos livros didáticos, mais estudantes tiveram acesso ao material, uma arma governamental de alienação que reproduzia os acontecimentos históricos do Brasil: fatos, descobrimento, independência, abolição da escravidão, enaltecendo os feitos heroicos. Assim, o livro didático reforçava a ideologia autoritária do governo, pautado no recrudescimento da repressão. Nesse contexto, Manoel (2002, p. 28) corrobora:

A proposta vigente após 1971 se concentrou na tentativa de formação técnica dos alunos, visando à aceleração do processo de inserção do Brasil nos marcos da sociedade moderna, e também se concentrou na doutrinação política de reforço do Estado e repúdio às teorias e doutrinas políticas de esquerda.

Os estudantes se mostravam cada vez mais desmotivados nas aulas de História, reprodutoras de fatos passados sem relação com o presente. O ensino não estava pautado na realidade, tão pouco orientado na análise, compreensão e interpretação. Conforme Rüsen (2010), o ensino de História deve transformar os sujeitos, levando-os a adquirir uma consciência histórica baseada em experiências do passado e as interpretarem como ensinamentos para viver o futuro. Em suas palavras, “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

Portanto, a *consciência histórica* não deve ser entendida apenas como *simples conhecimento do passado*, mas como *meio de entender o presente e antecipar o futuro, como um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana* (RÜSEN, 2010, p. 36-37).

Com o processo de globalização e redemocratização, o Brasil passa por grandes transformações no sistema educacional na década de 1980, e a realidade no ensino da disciplina História adquire novo viés sob a perspectiva do ensino democrático que não só atenda a interesses autoritários do governo (FONSECA, 2008), tornando um processo mais dinâmico ao adquirir novo perfil, que aproxima os fatos da realidade cultural dos estudantes, possibilitando-os a agirem e interferirem no processo de ensino e aprendizagem. Rüsen (2010) advoga sobre essa intencionalidade do agir no tempo, afinal os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmos de acordo com suas intenções, ou seja, toda forma de interpretação do indivíduo sobre sua experiência é capaz de orientar suas ações e permitir a atribuição de sentido às relações cotidianas.

A partir da década de 1990, os indivíduos até então marginalizados do sistema de *educação institucional* são inseridos nas escolas e passam ter acesso às políticas educacionais do país. Diante da nova demanda de estudantes oriundos da classe trabalhadora, a escola necessita reorganizar a estrutura física, pedagógica e curricular a fim de atender aos anseios da sociedade, consonantes às metas postas na conferência de JOMTIEN.

O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. Autoridades competentes, aos níveis nacional e estadual, podem tomar a seu cargo o estabelecimento desses objetivos intermediários, levando em consideração tanto os objetivos da Declaração quanto as metas e prioridades gerais do desenvolvimento nacional. 5. Objetivos intermediários podem ser formulados como

metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas: (i) indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo; (ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e (iii) são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados. Essas metas representam um "piso" – não um "teto" – para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

A Conferência foi um despertar à democracia e propiciou aos participantes um novo olhar para os conflitos e diferenças das classes sociais. Para a educação, foi o advento de novas abordagens historiográficas e de liberdade de expressão que impulsionaram a escola a adotar um novo modelo de ensino e menos censura. A disciplina de História foi repensada e estruturada sob nova base curricular.

Moreira (2000, p. 101) afirma que *o currículo é um espaço de planos no âmbito cultural e político, não está pronto e acabado, mas inserido no contexto sócio-político-cultural, um contexto de mudanças constantes*. Nessa perspectiva, sua construção se dá mediante ao envolvimento e compromisso dos sujeitos para sua renovação.

1.2 História: concepções na formação reflexiva/crítica no processo das teorias de aplicação

A educação brasileira, ao longo dos séculos, está articulada às transformações sociais, políticas e econômicas, alinhadas às transformações na produção historiográfica, principalmente nas últimas décadas do século XX e primeira do século XXI. Isso evidenciou nas discussões o ensino de História como um desafio diante da complexidade da sociedade brasileira.

O processo de construção da História como disciplina escolar se insere a partir da segunda metade do século XIX, especificamente, no movimento de consolidação do Estado Nacional. A Proclamação da República, em 1889, extrogeta a relevância da História, para a formação dos sujeitos:

Se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino, produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1993, p. 149).

De acordo com a autora, os primeiros anos da República foram marcados pelas lutas de uma sociedade que propõe pensar os processos formativos dos sujeitos, no entrelace de saberes e práticas; além do que, procurou despertar nos órgãos políticos a necessidade da ampliação do ensino público. Já na década de 1990, com as transformações epistemológicas e metodológicas do ensino de História, a área pedagógica demonstrava a necessidade de uma revisão do programa da disciplina. Várias eram as discussões norteadas pela busca de um novo caminho para o ensino de História, no qual este não fosse apenas transmissor dos fatos e reproduzidor de uma historiografia factual e pouco reflexiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos em 1997, trouxeram a ideia de um ensino de História mais crítico, descaracterizando o “império” de uma História política recheada exclusivamente de fatos, datas e nomes que desde a ditadura militar reinavam na Educação Básica. De acordo com Cerri (2011), podemos perceber que “teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da História enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico”.

Para compreender a afirmativa do autor, faz-se necessária a aproximação com a Teoria da História proposta por Rüsen (2010); a partir desses autores, buscamos construir compreensões acerca das formas como o conhecimento histórico parte de carências de orientação nascidas na sociedade e volta a ela, auxiliando os sujeitos a se orientarem em sua vida prática. Para Rüsen (2010), “a teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam”.

Ainda nos avanços das pesquisas na virada do século XXI, hoje as discussões permeiam pautas no que diz respeito ao ensino de História:

Atualmente, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Assim, compreender a história com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente a realidade em que vive (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 75-74).

Relativizando esse panorama, encontra-se a ação do professor com desejo de promover um ensino significativo, que subverte essa ordem imposta e “inventa soluções para superar os contratempos que o cotidiano da escola e a complexidade dos problemas da educação colocam em nosso caminho” (TOURINHO, 2003, p.12).

Retomamos Fonseca (2005, p. 37-38):

[...] ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino – aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida.

Estudar História, interpretá-la e ensiná-la não é algo simples. É desafio constante desenvolver práticas de ensino “antenadas” aos novos tempos e, primordialmente, para atender anseios dos novos estudantes; uma História rica de conteúdo, socialmente responsável, livre de ingenuidades ou nostalgia. O ensino da história é processo em contínua transformação e adaptação à realidade dos estudantes e do meio onde estes se encontram. É indispensável nesse processo que o professor acompanhe as transformações e procure, continuamente, se adaptar às novas demandas do ensino.

Em 1985, com a redemocratização, a disciplina de História deixava de se ajustar aos interesses do Estado, para atender interesses da sociedade democrática nascente. Conforme Selva Fonseca (2003), o intuito era a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática”, para tornar o recém cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira.

O jovem estudante (ser social completo e não uma tábula rasa), além de estudar e aprender, é igualmente sujeito da história com concepções prévias dos fatos históricos e com a vida externa aos muros escolares; um cidadão que viria a desenvolver uma consciência social e de classe e que desempenharia o papel do trabalhador apto a realizar transformações sociais e políticas (BITTENCOURT, 2005; FONSECA S, 2003).

Nos períodos de 1980 a 1990, ocorreu em vários estados do País a reformulação educacional, com propostas de currículos de História moldados nas forjas do marxismo. A evolução da história respondeu às etapas sucessórias dos modos de produção, a noção evolutiva da história aparelha a noção evolutiva do marxismo, os “países e povos que viveram processo e ritmos diferenciados são automaticamente excluídos do edifício da história universal” (FONSECA S, 2003, p. 44), pois a disciplina era ensinada num formato contínuo.

O nascedouro da década de 1990 marcou a perda de espaço do marxismo em detrimento da nova história francesa característica da 3ª Geração dos Annales e novos temas foram introduzidos nos livros didáticos, nos currículos de História: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros (LE GOFF, 1998; FONSECA T, 2006, 2003), como forma de estímulo aos estudantes para que percebessem a história com novos olhos. Nas palavras de Neves (1985, p. 7-9), “não com a visão de um passado-passado, importante apenas na composição da linha evolucionária da humanidade, mas de um passado-presente, que explique processos aparentemente contraditórios”.

Rüsen (2010) teceu comentário acerca da importância do cotidiano do historiador no processo de conhecimento histórico: “Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo” (RÜSEN, 2010, p. 57). O ensino de história angariou a tarefa de capacitar o estudante a questionar sua própria historicidade, refletir a natureza histórica do mundo, tornando-se sujeito social crítico. O conhecimento prévio do estudante assumiria importância crucial – apto a pensar a História e, fundamentalmente o mais importante, deter a habilidade de modificá-la.

Essa nova roupagem dada ao ensino de História ocorre em meio à implementação, no Brasil, das ideias neoliberais. Vários eventos anunciam esse novo alvorecer, promovendo ampla reforma educacional, desde quando o então presidente Fernando Henrique (1996), sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ratificou os Parâmetros Curriculares Nacionais – no sentido de unificar e padronizar os currículos. Tanto a NLDB como os PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas, respeitar as diversidades étnicas, regionais e sociais,

concomitantemente à elaboração da BNCC, documento que trataremos efetivamente no capítulo final desta pesquisa. Tendo como guia a cartilha da Organização das Nações Unidas, os PCN pregavam uma cultura de paz, tolerância e igualdade. No que tange à disciplina história, Selva Fonseca (2003) chamou atenção para um importante aspecto dessa nova orientação educacional:

[...] a ideia de que se deve aceitar tudo, estudar tudo, valorizar tudo, sugerindo o velho chavão “tudo é história”, ou mesmo uma volta do presentismo em nome do respeito, da valorização dos interesses e da vivência dos alunos, pode conduzir à diluição do objeto da disciplina. Em decorrência, há uma restrição do acesso ao conhecimento histórico (FONSECA S, 2003, p. 35).

A reforma objetivava tão somente a obtenção de resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade, consoante as metas neoliberais e da Organização das Nações Unidas (CERRI, 2004; SILVA; FONSECA, 2007). Como *Conditio sine qua non*, o grande desafio era adequar “o nosso olhar as exigências do mundo real”, desenvolver uma prática do ensino de História recheada em conteúdo socialmente responsável. Assim, o ensino de História deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre presente/passado, nas suas relações de continuidades e mudanças.

Nesse formato, a disciplina de História, além de permitir a compreensão da realidade presente, também alça possibilidades de mudanças a serem realizadas pelos sujeitos e de ampliar suas experiências coletivas. Repensar o ensino de História não como conhecimento pronto, pautado tão somente na história factual, mas como ciência que tem importância social para compreender a igualdade, alteridade e as transformações pelas quais a sociedade passa. O processo histórico é contínuo, as transformações acontecem e são decorrentes das ações dos sujeitos.

A proposta dos PCN apresentada aos educadores brasileiros na década de 1990 defende como práticas de ensino os Eixos Temáticos, e tinham como meta aproximar o ensino teórico com as vivências de estudantes, buscando ressignificar os conhecimentos históricos oferecidos pelas escolas:

Ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas (BRASIL, 1998, p. 73).

Os PCN trabalham na perspectiva de a História se adequar ao novo movimento sociocultural, preocupando-se com significado da cidadania e que essa se constituiu pela ampliação dos direitos civis, políticos, sociais e culturais a serem garantidos:

Apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1998, p. 40).

Com essa propositura, mais que memorizar um conjunto de informações esparsas e ornar seu conhecimento, os estudantes devem ter liberdade de pensamento fomentada, projetarem os conhecimentos aprendidos e apreendidos em sua realidade imanente, analisar e compreender as correlações de poder que são inerentes à sociedade na qual estão inseridos.

As transformações advindas das mudanças do sistema educacional influenciaram o ensino da disciplina História. Para o movimento da Escola Nova, a educação seria o caminho ideal para ultrapassar as desigualdades sociais, e a pedagogia escolanovista seria capaz de permitir mais mobilidade e justiça social; daí surgiram possibilidades metodológicas: despertar a investigação científica e o raciocínio lógico para auxiliar no envolvimento do estudante, que passaria a ser, dessa forma, agente do seu próprio conhecimento (NEMI; MARTINS, 1996).

Mesmo diante dessa dialética, a História continuou pouco reflexiva, e as propostas de mudanças metodológicas e didáticas não trouxeram muitos avanços, sendo voltadas às festividades cívicas, eventos em datas, nomes das personalidades históricas, seleção de conteúdos com predomínio de fatos: a história se resume naquilo que se pode perceber e observar, não permite abstrações, seguindo moldes da filosofia positivista que procurava valorizar o homem como indivíduo, não havendo preocupação historiográfica com o coletivo, perpassava pela escola um ensino de valor aos ‘heróis’ produtores dos fatos.

É fundamental que os conteúdos sejam ensinados a partir da análise de conceitos com estratégias metodológicas dialógicas, para que o estudante possa compreendê-los, trazendo as teorias para suas vivências e valorizando as experiências advindas do “outro”. Desse modo, o trabalho do historiador deve ir além da investigação do fato ocorrido: o professor-pesquisador,

além de conhecer os fatos, busca desenvolver um ensino aprendizagem transformador por meio de questionamentos críticos e, através de pesquisas, atualiza seu trabalho permanentemente, correlacionando os fatos passados com as experiências do tempo presente dos estudantes, importantes fontes na formulação de hipóteses.

Quando o professor valoriza os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, constrói o conhecimento e, os conceitos históricos não se limitam a definições meramente técnicas. Segundo Sforni e Galuch:

É papel da escola tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios, com o claro objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematizações cujas resoluções exijam novos e, por vezes, conhecimentos mais complexos do que os iniciais. Procedimentos de ensino desta natureza favorecem a articulação entre o conteúdo que faz parte do currículo escolar e o seu uso cotidiano. Possibilitam ainda a organização de um planejamento adequado às necessidades cognitivas dos alunos (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 223).

Ao valorizar o conhecimento prévio do estudante, constrói-se o alicerce da aprendizagem racional e consciente, e de acordo com Rüsen (2010), para chegar à consciência histórica é necessário trabalhar a racionalidade e capacidade argumentativa do sujeito. Nessa perspectiva, a dialética do saber, a aproximação professor/aluno facilita a aquisição da consciência histórica e motiva o reconhecimento do importante papel que cada um exerce no processo ensino-aprendizagem.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra, as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada. (MARX e ENGELS, s./d., vol. 1, p. 203).

Segundo Marx, a sociedade política deveria ser a expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalam. O pensamento dos autores dá relevância à observação da realidade histórica identificando as relações de contradição. Assim, a filosofia

marxista considera: as relações sociais, a luta de classes, a práxis e a mudança como condição fundamental para superação das desigualdades provocadas pelo capital.

Marx defende uma história em movimento, a transformação da realidade e profundas mudanças sociais. Para que a superação do modo de produção capitalista aconteça é preciso desmascarar e superar a ideologia burguesa. Ao conferir um valor significativo à história, o pensamento de Marx entende a experiência a partir da descrição e classificação da realidade concreta do fenômeno. Há um resgate da estrutura socioeconômica. A consciência não é vista fora do homem histórico e concreto, por isso, ela deve ser crítica e reflexiva.

No Brasil, mudanças paradigmáticas vêm acontecendo acerca da consciência histórica, em que uma nova compreensão das concepções vem caracterizando identidade às práticas de ensino. Nesse contexto da teoria de Rüsen, há de considerar construções teóricas importadas das ciências sociais, como método de explicação, interpretação crítica de condições estruturais não intencionais. Teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da história enquanto ciência conectada ao cotidiano, o que se faz pertinente retomar a teoria da história rüseniana, por ser capaz de lidar com diferentes paradigmas da ciência da história.

A partir de 1930, as mudanças que ocorreram nas narrativas históricas trouxeram discussões no campo das políticas que influenciaram o ensino público e, conseqüentemente, a disciplina História, promovendo um fomento para a renovação da historiografia. Assim, ensinar história não pode ser transmitir algo da ciência para o vulgo (classe do povo), mas oportunizar um diálogo entre núcleo de produção significativas. Uma história que retorna à sociedade como forma de orientação, regulada metodicamente, e que partiu dela, das necessidades que as pessoas têm de agir no mundo, num processo constante de interpretação.

Nesse cenário as propostas curriculares foram colocadas em debate, fomentaram discussões de caráter psicológico e pedagógico sobre o papel do sujeito que aprende e as novas formas de se compreender o ensino. No agir cotidiano, as pessoas recorrem ao passado como forma de interpretação do momento presente, o que as permite agir no futuro. O equilíbrio desta gangorra de três temporalidades – passado, presente e futuro –, seu domínio consciente, é o que permite ao sujeito a compreensão do processo, da inércia e a formação e manutenção da identidade.

A esse respeito, evidencia-se que a busca pela melhoria da educação brasileira permanece viva nos dias atuais, e os processos do ensino de História continuam sendo repensados para que de fato culminem em uma consciência de que o aprendizado histórico tenha finalidade na formação do desenvolvimento da consciência histórica, ocasionando um elo entre as vivências da sociedade e os conhecimentos oferecidos pela escola.

1.3 Currículo: construção histórico cultural

Diante da realidade conceitual e imaterial das ideias que permeiam as discussões acerca do ensino escolar, o currículo ocupa posição central no processo educativo. Quando há uma proposta de reformular um programa curricular, está se deliberando a forma de atuação dos profissionais na educação escolar e o nível de competência e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, ainda que os elementos previstos no currículo não correspondam ao que se vivencia no cotidiano da prática do ensino na escola. De acordo com Apple (2000), em função da centralidade que o currículo ocupa no universo educacional, as imposições ideológicas sobre as escolas sempre foram objeto de preocupação das políticas públicas educacionais:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula do país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APLLE, 2000, p. 53).

Nesse sentido o currículo detém poder de legitimação na educação, principalmente nas discussões relativas a temas históricos, que podem ser decorrentes do modo de articulação estabelecido nas grades curriculares. Segundo Arroyo (2011), esse território de disputas que constitui o currículo é resultado das tensas relações que dão existência à educação. No entanto, essa disputa ocorre de forma desigual, tendo em vista o panorama político e econômico do Brasil, onde grupos antagônicos se mantêm interessados na segregação educacional. Segundo Silva (2006, p. 48):

O currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema sócio econômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto. Quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las, em um momento histórico e social determinados, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria.

Para Sacristán (2013), o processo de orientação ou reorientação curricular corresponde a uma ação política pedagógica dotada de valor:

A condição dinâmica da cultura e do conhecimento na atualidade, a preocupação com o aumento da qualidade da educação e a crescente pressão do mundo do trabalho exigem mudanças qualitativas dos conteúdos e das formas de ensinar. É por essa razão que são cada vez mais frequentes as reformas dos currículos, as quais nem sempre cumprem o que declaram buscar. Essa falta de acerto é, em boa parte, fruto de um excesso de confiança no poder das intervenções da burocracia das administrações, auxiliadas pelos especialistas respectivos, seus fiéis colaboradores (SACRISTÁN, 2013, p. 14).

Pensar a construção do currículo a partir do pressuposto de que os currículos escolares são territórios de disputas políticas é desafiador. As disputas não têm sido sempre legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

A considerar que o currículo escolar é fundamental na busca da justiça como superação das desigualdades e respeito às diversidades, é importante uma construção de currículo baseada em experiências históricas democráticas e significativas de educação/currículo, que visam dignificar todos os sujeitos da escola, e que torne uma ação de resistência às atuais propostas hegemônicas de currículo. As ressonâncias dessas políticas curriculares (hegemônicas no país) nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar são devastadoras em relação aos sujeitos do currículo, de modo especial em relação aos professores e aos alunos.

Com o processo de globalização, o país passou por grandes transformações no campo tecnológico, a partir da década de 1980. Diante das transformações sociais ocorridas, o campo educacional não ficou de fora e várias reformulações curriculares passaram a ocorrer no campo da História, disciplina com certa autonomia e obrigatória na formação dos estudantes da educação básica. Contudo, sem desconsiderar os avanços do início do século XXI (expressos pela busca da universalização, pelas políticas afirmativas e de promoção de igualdades, pela inserção da obrigatoriedade no currículo de temas como a história e a cultura afrodescendentes e indígenas), constatou-se que as marcas da economia política adotada globalmente e incorporada pelo Estado moldaram o modelo do currículo escolar, marcaram de modo relevante a escola, impedindo que os avanços democráticos fossem efetivos.

De acordo com Sacristán (2017), o conceito currículo é de uso relativamente recente, não sendo comum o uso deste termo no contexto social; é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens

necessárias das crianças e jovens, que tampouco se esgotam na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Postular por um currículo é mais do que estabelecer a sistematização do conhecimento, trata-se também do que é vivido no cotidiano. Logo, é necessário buscar relacionar o conteúdo proposto com os interesses do educando, pensar em alternativas diversas, como a utilização das tecnologias:

[...] é preciso toda uma transformação pedagógica, não apenas dos conteúdos, mas também dos métodos e das condições escolares. O que significa levar em consideração: a inovação do currículo, a formação de professores, a transformação das condições da escola, assim como os conflitos com o ambiente exterior pela mudança de atitudes que isso comporta (SACRISTÁN, 2017, p. 95).

As transformações nas relações pedagógicas são cada vez mais urgentes, considerando que os estudantes que integram o espaço escolar manifestam novas demandas a cada momento. E não há ensino/aprendizagem se não forem considerados os sujeitos do processo.

A instituição escolar deve fomentar um currículo a partir de fundamentos embasados na realidade, sempre buscando possibilidades de superação da condição de massa de manobra, e assumir o controle das possíveis mudanças. Considerando que o currículo são todas as ações realizadas, nos dizeres de Sacristán (2010), “o professor é agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita”, e que por vezes utiliza o discurso de que é necessário universalizar a fim de garantir igualdade de condições, mas nem sempre consideram se essas condições são favoráveis ao contexto social que está sendo proposto.

No âmbito discursivo, é consensual que a educação escolar seja um direito a ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos, que o currículo escolar deve ser proposto de modo a garantir a “qualidade” do ensino oferecido, que a proposição e a supervisão do currículo são de competência do Estado. Nessa perspectiva, o currículo vem carregado de intenções de quem

o constrói: ele é aquilo que os indivíduos são e nele está contida a concepção de mundo, do que se pensa ter relevância para os estudantes, tudo isso articulado a aspectos estruturais disciplinares e cotidianos da educação.

Para essa reflexão, cabe reportar-se a duas tradições de educação escolar: a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado e a de um sistema descentralizado que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente de iniciativas privadas. Ambas correspondem aos modelos republicano e liberal, dadas as reformulações diante das mudanças sociais, econômicas e políticas de cada época; ao mesmo tempo em que se afirma uma concepção da educação como direito social da cidadania, busca-se enquadrá-la aos princípios da produtividade própria do capitalismo.

Um modelo de currículo que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias no ideário da proposta republicana supõe um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, uma escola pública, gratuita e laica como fundamento da democracia política, e preconiza a formação da cidadania, e ainda propõe um currículo com programas sequenciados, a formação e a consolidação dos estados nacionais. Por sua vez, o modelo de tradição liberal presume um sistema descentralizado de educação escolar, organizado a partir de iniciativas privadas; o Estado, nesse caso, passa a adquirir serviços educacionais, ou seja, o formato de procedimentos empresariais, tecnicizados e apoiados por tecnologias. Em ambos os modelos, não é possível questionamentos, a meritocracia aparece como critério de qualidade e a desigualdade social se aprofunda.

Historicamente as discussões sobre o currículo como “base comum nacional” ocorrem na perspectiva em que esses modelos hibridizados permanecem em desacordo e convivem nas instituições do país. A partir do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, o modelo liberal, na sua vertente neoliberal, a partir das demandas das organizações da sociedade civil por políticas de inclusão, propostas curriculares de afirmação de culturas - afrodescendentes e indígenas, bem como pelas políticas de afirmação que colocaram as diversidades como um importante elemento do currículo. A educação básica, nesse momento, vive um dilema: de um lado, era requerida a formar indivíduos com as competências determinadas pela competição globalizada; de outro, a formar cidadãos para o convívio coletivo e diverso.

O currículo é uma prática social pedagógica complexa, que envolve construção histórico-social, disputas ideológicas, relação de poder, escolhas culturais que se manifestam como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social, isto é, os conhecimentos sistematizados, as políticas públicas e a legislação.

Compreender as formas complexas, através das quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “mediadas” nas práticas concretas dos educadores no cotidiano das escolas, então a análise econômica deve ser complementada por uma abordagem baseada solidamente numa orientação cultural e ideológica. Desta forma, a ênfase deveria repousar também nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade [...] (APPLE, 1989, p. 23).

A partir dos apontamentos, é possível perceber que o currículo como “artefato social” é condicionado pelas circunstâncias em que desenvolve sua construção e pelos protagonistas que interferem no processo e no contexto das discussões para sua elaboração, em que vários elementos são considerados: aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Fatores que interferem na prática e nas escolhas nas quais a instituição educacional se insere, considerando a cultura da instituição, sem perder de vista a cultura e os valores do estudante, seja ele como consumidor ou produtor da ideologia que sustenta ou que serve de base ao sistema curricular.

Para Sacristán (2017), o currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas se constitui num espaço para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve diversos mecanismos em suas práxis. Para o autor, há vários princípios que auxiliam olhar para o currículo e identificar indicativos emancipatórios:

O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. O currículo deve considerar o mundo real, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Nessa perspectiva, deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta. O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores (SACRISTÁN, 2017, p. 48).

Nesse cenário emaranhado de reflexões, as teorias pós-críticas sugerem uma nova leitura de currículo com base no multiculturalismo, que alude um currículo que inclui os estudos culturais, as lutas sociais e políticas, considerando nos espaços escolares as diferenças em torno da identidade cultural dos sujeitos. Nessa concepção, o currículo passa pelo viés social, elemento que participa da construção das identidades dos estudantes; para tanto, é necessário

proporcionar aos estudantes conhecer e apreender múltiplas linguagens, ampliando sua visão de mundo e construindo a sua própria identidade como cidadão.

Vale ressaltar que aquilo que os alunos aprendem ou deixam de aprender vai muito além do que propõe qualquer documento, pois o currículo real, construído e reconstruído cotidianamente, tem por base significados tanto da cultura escolar, como da vida cotidiana (FONSECA, 2006). Para tanto, toma-se como pressuposto o fato de que a educação de hoje precisa atender às demandas da sociedade de rede, internacionalizada. Trata-se de uma sociedade que exige um sujeito de múltiplas competências e que saiba lidar com o excesso de informações que cotidianamente recebe. Afinal, esse sujeito precisa saber conviver com o novo, com o diferente e com as mudanças constantes (BITTENCOURT, 2005).

Ao conceber a escola como produtora e executora em potencial do currículo, estamos proporcionando aos atores escolares o direcionamento do processo educativo e possibilitando que o professor seja o interventor e facilitador dos processos de reconstrução e transformação do pensamento e das ações dos alunos. A organização curricular tem relação com a condição e classe social dos sujeitos, relações de poder e controle que se estabelecem. Assim, não basta pensar somente pelo vão da integração do currículo, mas na relação entre organização curricular e estratificação social em que a concepção de integração curricular assume uma visão para além dos muros das escolas – organização curricular integrado-crítica.

O currículo sempre foi tomado como objetivo na medida em que organizava e abordava o conhecimento chamado científico, porém, os critérios para o julgamento e atribuição de *status* a tais conteúdos não foram suficientemente estudados (HORN; GERMINARI, 2013). O currículo deve assumir o seu processo de criação social, e nesse sentido é permeado por conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular.

Ao contextualizar o currículo como uma obra em permanente construção e multifacetado que dará suporte à construção dos saberes da escola, algumas considerações são importantes para pensar a execução de um currículo que tenciona a formação dos sujeitos de forma abrangente, partindo de uma proposta metodológica que permita aos estudantes aprenderem a partir de conteúdos significativos, para uma ampliação contínua de possibilidades /aprendizagem. Assim, acredita-se que o currículo pode ser um caminho para trabalhar questões diversas e tomar a educação como elemento indispensável para minimizar as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, há mais possibilidades do que impeditivos para a construção de currículos com indicativos emancipatórios, sendo imprescindível que se tenha vontade e ousadia de que mudar é possível.

2 A PERSPECTIVA DOS CURRÍCULOS DE MATO GROSSO DO SUL E GOIÁS QUANTO AO ENSINO AFRO-BRASILEIRO/INDÍGENA

2.1 O ensino afro-brasileiro e indígena na perspectiva da legislação brasileira

Cabe considerar que as modificações vivenciadas pela sociedade brasileira na contemporaneidade têm impactado a estrutura e o funcionamento das distintas instituições e grupos que compõem o aparato social, de modo que a educação precisa responder a essas alterações. É relevante mencionar o papel desempenhado pela inclusão do ensino afro-brasileiro e indígena nos currículos dos diferentes estados brasileiros, o tratamento atribuído pelo conjunto de leis que estruturam o ordenamento jurídico do país e da legislação específica que trata da educação nacional.

Pode-se ressaltar que a educação constitui um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento de uma sociedade, é uma prática social que propõe desenvolver as potencialidades, habilidades e competências e, se estrutura a partir de um conjunto de mecanismos e indivíduos responsáveis por sistematizar a difusão da cultura dos distintos povos na construção e desenvolvimento da nação:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos (LUCIANO, 2006, p. 129).

De modo efetivo, os conteúdos que compõem o currículo e estruturam o processo de ensino e aprendizagem são responsáveis por propiciar ao indivíduo a capacidade de repensar o mundo e reconstruí-lo, e o conhecimento deve ser concebido como ato de liberdade, tanto para o estudante quanto para o professor que, a partir dessa intencionalidade, repensa e enriquece sua prática educativa.

Freire (1998) entende o ato educativo como uma possibilidade de conceder sentido aos distintos atos que fazem parte da vida cotidiana do indivíduo enquanto ser social. Todos os integrantes da sociedade precisam estar representados no ato educativo. É imprescindível que crianças, adolescentes, jovens e adultos se sintam parte fundamental da educação. Dessa forma, a legislação que dispõe sobre a educação no país deve caminhar em consonância com as modificações verificadas no interior da sociedade.

Há que se considerar que a legislação brasileira tem deliberado sobre as questões que dizem respeito às diferenças sociais e culturais e à valorização destas, em todas as instâncias e segmentos da sociedade. A Constituição Federal é responsável por preconizar a livre manifestação dos brasileiros e a igual de direitos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; (BRASIL, 1988, p. 4).

A Constituição Federal (CF) é expressa ao afirmar que nenhum indivíduo poderá ser privado de direitos, em vista de sua cultura, tampouco por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política. Destaca ainda que deve ser livre a expressão das atividades intelectual, artística, científica e de comunicação, sendo que estas não devem ser alvo de qualquer forma de censura. Além disso, cabe considerar a inviolabilidade da intimidade, a preservação da vida privada, da honra e da imagem dos brasileiros.

A CF destaca a importância da efetivação do estado democrático de direito, preconizando a importância da valorização da cidadania e dignidade da pessoa humana, além de reconhecer o caráter multirracial da população e expressar o respeito à pluralidade étnica que caracteriza o povo brasileiro. Vê-se o respeito não só ao negro, como também ao indígena e às demais etnias:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988, p. 59).

A LDB apresenta a educação como direito fundamental do cidadão e o Estado como promovedor do referido direito:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, p. 1711).

A LDB estabelece em seu artigo 3º que a educação brasileira deve considerar as diferenças existentes no âmbito social, garantindo um ensino múltiplo, plural, gratuito, acessível e que seja capaz de valorizar a diversidade étnico-racial que permeia a sociedade brasileira desde o processo de colonização.

Fontenele e Cavalcante (2020) destacam que no início deste século (XXI), o Brasil atravessou uma série de transformações econômicas e sociais, associadas a um processo de universalização da educação, em uma realidade de consolidação da democracia – que se iniciara nas décadas finais do século XX. De acordo com os autores, a realidade brasileira foi marcada, ainda na década de 2010, pela ascensão socioeconômica de milhões de brasileiros, resultante da redução da miséria absoluta, segundo dados de 2014 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 2015.

Nessa perspectiva, a ascensão socioeconômica e o acesso à educação por grupos sociais tradicionalmente marginalizados (como pessoas de baixa renda, mulheres, deficientes físicos, homossexuais, negros e indígenas) foi possível a partir da implementação de medidas educacionais voltadas à valorização e respeito à diversidade, bem como à necessidade do reconhecimento da contribuição histórica de atores sociais normalmente relegados a condições subalternas ou coadjuvantes, como negros e indígenas.

Tardif e Lessard (2007) entendem que as referidas modificações demandaram alterações nos conteúdos escolares, tendo em vista que o processo de escolarização tornou urgente que fossem repensados conteúdos em função da heterogeneidade das novas clientelas escolares, estabelecendo-se uma demanda por uma educação em geral e um ensino de História, em especial, caracterizados por uma necessidade permanente de reconstrução de saberes históricos e pedagógicos.

Fontenele e Cavalcante (2020) mencionam a importância das alterações implementadas na Lei 9.394/1996⁴ por meio da Lei 10.639/2003, que foi responsável por garantir a inclusão no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de garantir a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Ressalte-se ainda a Lei 11.645/2008, que alterou a Lei 9.394/1996, com o intuito de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o que se constituía em uma demanda histórica das referidas parcelas da sociedade brasileira.

Ressalta-se que a legislação em questão se tornou fundamental no processo de direcionamento de negros e indígenas (setores sociais tradicionalmente marginalizados) ao adequado reconhecimento de sua contribuição para a construção do Brasil, bem como se tornaram instrumentos de combate ao racismo e à discriminação nas escolas. A segunda lei, por ser mais recente e abrangente, contempla ambos os grupos étnicos, tão importantes para a formação histórica, social, econômica e cultural do Brasil.

Oliva (2007) explicita que na segunda metade dos anos 1980, com o fim da Ditadura Militar, ocorre uma série de iniciativas reformadoras dos currículos e importantes para a abordagem escolar da História. Tais iniciativas se materializam em propostas de novos currículos, tendo como referências as propostas implementadas pelas Secretarias de Educação de São Paulo e de Minas Gerais. Além das significativas mudanças curriculares, emergia

⁴ Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

também a discussão referente ao lugar que as abordagens historiográficas precisavam ocupar no âmbito das reformulações de conteúdos e manuais escolares. De modo efetivo, ocorrem significativas mudanças entre 1985 e 1995, entretanto, ainda não há espaço no ensino de História para o estudo da história africana e indígena. No período, os referenciais marxistas abriram espaços nos manuais e no ensino de História, gerando uma mudança importante na confecção dos livros didáticos. De modo efetivo, em meados da década de 1990, essa perspectiva de estudo da História ganhou força e começou a fazer parte da literatura didática e das abordagens em sala de aula.

Munakata (2007) menciona que apesar dessas mudanças, não se trata de uma mudança total do ensino de História, mas sim de um processo de transição. Segundo Nadai (1993), até os anos 1980, a História ensinada por aqui se concentrou no modelo eurocêntrico quadripartite, reservando aos outros espaços históricos uma atenção minoritária, sendo que no âmbito do conteúdo da disciplina não foram privilegiados os espaços e tempos sociais estranhos à Europa Ocidental. Dessa forma, a América e a África foram praticamente esquecidas do currículo, na maior parte do período.

A autora destaca ainda que a partir dos anos 1990, é aceita a ideia de existência de um saber escolar que não corresponde nem à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica. Nesse período, o saber escolar “[...] obedece à outra lógica, que comumente se relaciona ao poder que pode ser múltiplo e variado (partido, igreja, estado), mas que define os objetivos e o conteúdo da História a ser ensinada nas escolas (de qualquer grau)” (NADAI, 1993, p. 159).

Almeida Neto (2015) explicita que a análise da história e da cultura indígenas nas propostas curriculares oficiais deve ser efetuada considerando a presença/ausência desse tema, o lugar que ocupa e a abordagem proposta, revelando os conflitos e contradições expressas, como e em qual posição são representados os diferentes grupos.

Frequentemente, por não se constituírem como grupos dominantes na sociedade brasileira, os indígenas têm sua cultura representada como sendo exótica, estranha e diferente, em contraposição à cultura dominante (ocidental, branca, europeia, “civilizada”, cristã). Sujeita aos estigmas classificatórios, a cultura indígena é sempre identificada como “primitiva”, “inferior”, “atrasada”, “pura”, “fixa”, “imutável” e “estável”, portanto, a-histórica. O indígena que não se apresenta nesse suposto “estado puro” será considerado “aculturado”, “não índio”, “sem identidade” e “sem tradição”; daí o fato de serem frequentemente representados como figuras do passado, mortos ou em franco processo de extinção.

No ensino de História, não raro, os indígenas surgem desempenhando papéis secundários ou aparecem na posição de vitimados, representados como aliados ou inimigos, guerreiros ou bárbaros, escravos ou submetidos, nunca sujeitos da ação. Sua aparição, frequentemente, fica restrita ao primeiro contato com o colonizador português para, logo em seguida, evanescer no tempo histórico.

Oliva (2007) menciona que no final dos anos 1980, por meio de algumas iniciativas, a história dos afro-brasileiros começou a ser inserida nos currículos, mesmo que muitas vezes as iniciativas não passassem das próprias páginas de algumas leis municipais e estaduais que se dedicaram à questão. Diante desse contexto, alguns estados também apontavam para a necessidade de se ensinar a história africana, mesmo reconhecendo a dificuldade de fazê-lo:

[...] Programas e currículos concentraram suas atenções sobre a história europeia ou a história do Brasil e relegaram a um 159 segundo plano a história de outros conjuntos civilizatórios. À história africana, por sua vez, não caberia praticamente espaço algum nos manuais escolares ou nos textos oficiais que legislavam sobre o ensino da História. Essa foi uma realidade, se não absoluta, pelos menos hegemônica até a década de 1990 (OLIVA, 2007, p. 158-159).

De fato, a África sempre apareceu retratada de modo secundário, com base na associação realizada com as expedições marítimas dos séculos XV e XVI, com o tráfico de escravos, assim como com o processo colonizador genocida que o Brasil vivenciou. Há ainda, uma ênfase fundamental nos processos históricos do Imperialismo e do Colonialismo. A modificação terá início com a edição dos PCN da área de História no final dos anos 1990.

De acordo com Oliva (2007), há um claro reflexo de mudanças que pode ser encontrado nos livros didáticos de História utilizados entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental, que passaram a incluir em seus volumes ao menos um capítulo acerca da história africana, o que se dá apenas a partir de 1999, quando a Lei 10639/03 altera a LDB e torna obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras, em consonância com o disposto nos PCN.

Em 2004, são formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se pautava na necessidade de adoção de medidas para o combate ao racismo e às distintas modalidades de discriminações:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

De modo efetivo, os documentos mencionados mostram a importância da obrigatoriedade da introdução do estudo da história africana nas escolas brasileiras. Mencionasse ainda a criação do Catálogo para indicação de livro didático, que se constituiu em um instrumento que veio somar forças às medidas anteriores, tendo em vista que a partir de 1999 o Catálogo passou a avaliar os manuais utilizados nas quatro séries finais do ensino fundamental nas escolas públicas – que eram comprados e distribuídos por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nesse contexto, os editores e autores foram estimulados a modificar as obras entregues aos estudantes e professores, em vista do disposto nos PCN⁵. A própria LDB estabeleceu que os PCN teriam uma caracterização mais sugestiva do que indicativa do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. De modo efetivo, sua estrutura principal, dividida em áreas de conhecimento e nos chamados temas transversais, procurou estabelecer um grande conjunto de assuntos a serem trabalhados nos vários níveis e ciclos da educação.

Entenda-se que os PCN emergem da demanda por construção de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que pudesse ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula:

Da mesma forma, outro elemento que se destaca é a indicação explícita de que o documento se propõe a servir como um amplo referencial de abordagens, e não como um instrumento coercitivo/impositivo/excludente dos conteúdos a serem tratados. Mesmo assim, por ser o elemento de origem e de referência para os outros documentos oficiais correlatos sua importância não deve ser colocada em segundo plano (OLIVA, 2007, p. 212).

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais tornaram-se documentos de referência na indicação dos conteúdos que deveriam ser ministrados nas salas de aula, construídos para estabelecer apenas os fundamentos gerais das competências, habilidades e conteúdo, relacionados à educação brasileira, mas acerca de alguns de seus conceitos estruturais foram elaboradas pertinentes e pontuais críticas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que algumas possibilidades de conteúdo apresentadas nos PCN não esgotam as alternativas de estudos históricos que os subtemas podem sugerir, tendo em vista que o docente pode priorizar a problematização da realidade posta e identificar uma ou mais questões de referência para estudar na perspectiva histórica.

Há que se considerar que um dos intuitos para o Ensino Fundamental é que estudantes e professores valorizem a pluralidade do patrimônio sociocultural nacional, bem como aspectos socioculturais de outros povos, em detrimento de qualquer modalidade de discriminação. Explicita-se desse modo, que a abordagem da história do Brasil nas escolas deveria considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, entendidas como as matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os PCN para a área de História contemplam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (BRASIL, 1997). Os PCN preconizam as indicações de que o estudo sobre as relações estabelecidas entre sociedades e grupos devem ser caracterizadas pelo respeito e reconhecimento das semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades conflitos e contradições sociais (BRASIL, 1997).

Cabe considerar ainda que os PCN estão articulados, igualmente, com os temas transversais, de modo a privilegiar aspectos como as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica em detrimento de atitudes de discriminação e segregação – apesar de se encontrarem cadenciados por um discurso defensor da flexibilidade em relação aos objetos a serem estudados e sinalizarem para a inclusão equilibrada dos recortes associados ao tratamento das histórias do Brasil, Europa, América e África, os PCN, em distintos recortes, se caracterizam por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana.

De fato, o estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, sendo que essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos (BRASIL, 1997). O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (BRASIL, 1997).

A análise dos PCN aponta a dificuldade em definir os conjuntos civilizatórios ou as sociedades africanas a serem vinculados à história do Brasil e abordados em sala de aula. É importante mencionar que na parte “Pluralidade Cultural”, são encontradas referências concernentes à alguns recortes envolvendo o estudo da história da África, mas em outras partes se verifica a total ausência de sugestões sobre quais civilizações os autores dos livros escolares, professores e alunos deveriam eleger para estudo – como ocorre com as sociedades indígenas americanas.

Cumprе ressaltar que os PCN são bastante claros no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades, além de valorizar as diferenças, apresentando posição contrária ao desaparecimento da cultura – o que se materializa em discussões como a da miscigenação, afirmando a diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional (BRASIL, 1997).

Conforme Oliva (2007), o ensino da disciplina de História não deve representar o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira. Tampouco, pode-se estudar os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia.

Não se pode permitir também que os portugueses sejam vistos como aqueles que “descobriram” e ocuparam um território vazio – silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam. Entenda-se a necessidade de defesa de um ensino de História que cada vez mais seja capaz de considerar a perspectiva as diferenças como formas de integração e construção da identidade nacional.

O ensino dos componentes afro-brasileiro e indígenas são de fundamental importância para o entendimento da diversidade de traços culturais, linguísticos, de composição de grupos sociais e identidades regionais que são responsáveis pela caracterização do Brasil enquanto nação. É papel do Estado e dos órgãos responsáveis pela organização dos conteúdos a serem utilizados para a estruturação do ensino brasileiro, idealizar modelos capazes de contemplar a diversidade posta no território nacional.

De modo efetivo, somente com a Lei 11.645/2008 os conteúdos referentes à história do povo afro-brasileiro e indígena tornaram-se obrigatórios, devendo figurar entre outros conteúdos tradicionais de História. O PNLД destaca os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de História, considerando-se que a obra deverá desenvolver

abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (ALMEIDA NETO, 2015).

Tais determinações representaram um avanço significativo para o ensino de conteúdos referentes a dois grupos populacionais que historicamente foram lançados à margem do ensino de História, entendidos como secundários e de importância relativa para a estruturação da sociedade brasileira.

Ressalte-se que os currículos representam um modelo fundante de narrativa, em que determinados indivíduos entendem que possuem o direito de representar outros grupos. Dessa forma, uma tarefa de grande relevância que se impõe à crítica e à intervenção cultural na perspectiva educacional é levantar os grupos e interesses que são representados no âmbito do currículo vigente. Além disso, cumpre questionar quais são os grupos e demandas que estão postas à margem. Assim, é de suma importância defender que os distintos grupos possam participar das diferentes posições de poder e que nenhum seja enfraquecido ao ponto de não ser retratado com fidedignidade e respeito.

2.2 Currículo e diversidade: importância da disciplina de História para minimizar o preconceito

No âmbito das políticas públicas governamentais, o “Programa Nacional de Direitos Humanos”, elaborado pelo Ministério da Justiça previa, com relação ao ensino de História, uma série de ações para as populações negras e indígenas no Brasil, o estímulo à “elaboração de livros didáticos que enfatizem a história e as lutas do povo negro e da cultura indígena na construção do nosso País, eliminando estereótipos e discriminações” (Brasil, 1996, p. 31).

A publicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, mobilizam um conjunto de modificações em relação às reflexões referentes ao ensino da história africana e dos povos indígenas. Entretanto, salvo algumas exceções, foram apenas nos últimos quatro anos que os especialistas em estudos africanos e indígenas começaram a tecer considerações mais específicas acerca do lugar da África e dos povos indígenas no sistema educacional brasileiro.

Entenda-se, isso não significa que, em um tempo mais afastado (como ao longo da década de 1990), iniciativas não tenham sido pensadas. Algumas universidades fizeram a opção pela oferta de cursos de extensão e de especialização com enfoques destinados à África,

voltados justamente para professores das redes pública e privada de ensino, no sentido de qualificá-los minimamente para a abordagem do assunto em suas salas de aulas. Mas o essencial, que era a estruturação de políticas públicas, não foi implementado. Além disso, as iniciativas não resultaram diretamente na produção de uma historiografia acerca da temática.

Segundo Gadotti (1992, p. 23),

a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

Constata-se, a falta de conhecimento das peculiaridades e das especificidades regionais, em um país de dimensões continentais, bem como dos elementos referenciais das culturas silenciadas de índios, negros e imigrantes nos currículos escolares têm contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos por parte do povo brasileiro. Isso em nada contribui para a construção de uma sociedade democrática que tanto almejamos, onde as diferenças raciais e culturais não se constituam em motivo de discriminação social, mas sim em instrumento possibilitador da construção de uma identidade nacional, assentada no pluralismo cultural. Ainda nessa perspectiva, (GOMES e SILVA, 2006, p.25):

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes

Diante desse panorama, Oliva (2005) detalha o modo como o tema foi retratado nas escolas brasileiras nos últimos anos e explícita a existência de uma imensa lacuna e ainda um período de intensos esquecimentos: “reduzimos a África aos estereótipos e ao autoritarismo de nossos olhares, que julgam tudo que é diferente dos padrões ocidentais como inferior, portanto, menos importante a ser estudado” (OLIVA, 2005, p. 94).

Para Oliva (2005, p. 95), a visão dos estudantes sobre a África *se confunde, não com uma relação de ancestralidade direta, mas sim com o cenário de um continente perdido e distante, em outras palavras, de um pedaço estranho e desconhecido*. Ainda consonante a esse pensamento, a mesma autora afirma, *uma das primeiras iniciativas que devem ser adotadas para o ensino de história africana refere-se justamente à tentativa de identificação das representações imaginárias que os estudantes carregam sobre o continente africano e suas populações*. A relação do continente africano, dos povos indígenas com a educação brasileira é caracterizada pela desinformação e pelo silêncio.

Há um entendimento semelhante acerca das imagens sobre a África no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais:

Dos princípios: o rompimento com imagens negativas forjadas pelos meios de comunicação, contra os negros e povos indígenas. As representações tanto sobre o continente quanto sobre os seus povos de acordo com várias pesquisas se assemelham, são perspectivas negativas forjadas por muito tempo. São essas perspectivas que precisam ser redirecionadas almejando incluir imagens positivas dos negros e sua história (BRASIL, 2004 p. 19).

Nesse sentido, tenciona-se desconstruir visões negativas que pesam sobre a abordagem dos conteúdos relacionados ao continente africano e ampliar discussões acerca da cultura dos povos indígenas, para possibilitar que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre informações preconceituosa e marcadamente eurocêntricas. A inclusão de diferentes procedimentos didáticos deve contribuir para se pensar diferenças, como também continuidades e descontinuidades, abranger noções e eixos conceituais do processo de ensino/aprendizagem em história como tempo, relações sociais, cultura e sociedade.

Cabe mencionar que o silêncio diz muito, pois historicamente, o continente africano é reputado invariavelmente como o “fornecedor” de escravos. Atualmente urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica histórica da África e das diferentes abordagens da cultura negro-africana.

Lima (2004) menciona que ideia de uma África a-histórica provocada pela colonização europeia ainda é uma realidade no Brasil:

A negação desta história esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado desejo de branqueamento de nossa sociedade. Característico da segunda metade do século XIX, este desejo ainda vigora dentro de alguns setores sociais mais retrógrados, embora a luta por mudanças no campo do ensino da História tenha criado embates ao longo do século XX (LIMA, 2004, p.85).

Zamparoni (2007) também destaca os silêncios acerca da África nos bancos escolares brasileiros, resultado de uma percepção eurocêntrica e parcial da trajetória histórica da humanidade. De fato, a observação dos currículos escolares não destaca a presença negra ou a presença indígena desprovida de preconceito, restringindo-se a algumas considerações tradicionais e pouco fidedignas nas escassas páginas dedicadas à escravidão. Há que se considerar que os currículos das escolas brasileiras são eurocêntricos.

Mattos (2003) discute a questão do distanciamento percebido entre as prescrições programáticas expostas nos PCN e a atividade docente em sala de aula, direcionando a sua crítica para a pouca atenção concedida ao tema pelos pesquisadores e, dessa forma, para a ausência da história africana nos materiais escolares. A autora menciona ainda que há alguns conteúdos fundamentais propostos nos PCN, especialmente a ênfase na história da África, que são muito superficiais como área de discussão, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma abordagem capaz de romper com o eurocentrismo ainda vigente no processo de estruturação dos programas de ensino das escolas – o que se materializa na própria produção dos livros didáticos.

Wedderburn (2005) defende a ideia de que para combater uma tradição multissecular de leituras preconceituosas e marcadamente eurocêntricas seria preciso destacar determinados aspectos da trajetória histórica africana, com ênfase em alguns pontos fundamentais como o estudo das singularidades do continente, berço da humanidade, diversidade geográfica e populacional, local do desenvolvimento das primeiras civilizações e de seus vários recortes histórico-temático temporais.

O saber histórico deve possibilitar a compreensão da multiplicidade de posições sociais que organizam as relações de uma sociedade, e lutar contra a disposição de uma sociedade sem passado. Parte-se da perspectiva de abordagem que considera o currículo “campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização” (CIAMPI, 2008, p.207).

Faz-se necessário, ao pensar a diversidade, considerar uma proposta de currículo que discuta a construção da identidade e diferença politicamente, partindo do pressuposto de que “a

afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir” (SILVA, 2014, p.82). Assim, para além de celebrar a diversidade é preciso discuti-la e questioná-la no sentido de compreender os processos de construção e as relações de poder que a envolvem.

Há que se considerar ainda a questão da construção da identidade nacional, o lugar da africanidade nessa identidade e no combate ao racismo. É natural que as crianças tenham dificuldades em se identificar com uma história construída por elementos e imagens carregadas de poucos valores e muitos estereótipos. Ainda nesse sentido, Ribeiro (1996), destaca que aos estudantes foi apresentada apenas uma história africana marcada pelas simplificações e pelo signo da inferioridade; assim, acabaram por construir uma relação fundada na imaginação com a África desprovida, em todos os sentidos.

Daí emerge a necessidade de destacar a relevância de inclusão da história dos povos indígenas nos currículos das escolas brasileiras, retratados até então os aspectos da cultura indígena pela História do Brasil, por meio de uma perspectiva tradicional e fundada no preconceito e no etnocentrismo.

Nessa perspectiva, foi sancionada, em 2008, a Lei 11.465/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. De modo efetivo, a Lei 10.639/03 já previa a obrigatoriedade do ensino sobre História e cultura afro-brasileira. Com a emergência da Lei 11.465/08, confere-se o mesmo destaque ao ensino da História e cultura dos povos indígenas. Cabe mencionar que a medida objetivou atingir as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e deverá fazer parte de todo o currículo escolar, especialmente as áreas de educação artística, literatura e história.

A exigência trazida pela Lei 11.465/08 se constitui em uma iniciativa importante, tendo em vista que propicia a oportunidade de construção de um currículo alijado do preconceito direcionado aos povos indígenas que, historicamente, faz parte dos currículos das escolas brasileiras.

Entenda-se que a legislação em questão proporciona aos estudantes uma intensificação das oportunidades para conhecer o processo de construção do país e compreender a história indígena do passado e do presente, bem como a contribuição desses povos na construção da nação e oportunidade ímpar de reconhecer as matrizes culturais que fizeram parte da história do seu país. Beneficia-se a construção curricular, visto que instiga a utilização de uma abordagem fundada na realidade da história indígena brasileira.

Nesse contexto, os alunos devem buscar os meios necessários para se informar a respeito da história e da cultura dos povos indígenas, e delimitarem estratégias eficazes para garantia de que, o que está posto no currículo possa integrar de modo atrativo o aprendizado cotidiano dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2008).

A Lei 11.465/08 incorpora uma perspectiva importante ao currículo das escolas brasileiras, na medida em que propõe um trabalho com a História e cultura indígena como parte da identidade e processo de construção da história do país, além de propor sua valorização, promoção e preservação. De acordo com Ana Silva (2011), a construção e a reconstrução de uma identidade é realizada por meio de um processo de avanços e recuos, de seguranças e incertezas, tendo em vista que a visão etnocêntrica retroalimenta preconceitos através de mecanismos expandidos pelas agências de socialização: a mídia e a educação formal; a mestiçagem ideológica e cultural; a ausência de sentido comum de identidade étnica; e a exclusão econômica.

Mencione-se que o processo de construção ou reconstrução da identidade, seja indígena, seja negra, torna fundamental a difusão de uma estrutura curricular capaz de identificar, tornar explícita e aceitar a sua origem de negros e indígenas, atuando para a garantia da desconstrução dos estereótipos negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes na representação destes povos ao longo da história.

Silva (2011) acrescenta que as instituições não representam os afro-brasileiros, por exemplo, como grupo de expressão populacional no país. O sistema de ensino brasileiro, com seu currículo eurocêntrico e seus materiais pedagógicos, mostra pouca vontade política de representar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Essa realidade se estende ao cotidiano dos povos indígenas, cuja cultura é pouco referenciada nos currículos nacionais em consonância com sua realidade concreta.

Entenda-se que atualmente existe uma rede de informação e formação paralela às instituições oficiais, que vêm expandindo uma representação mais real da realidade étnicoracial do país. Essa representação pode contribuir, em grande parte, para uma percepção e conceito mais reais dos sujeitos representados, uma vez que ela passa a não reproduzir os objetos de estigmatização que, colocados na nossa consciência, produzem um conceito inferiorizado dos sujeitos negros e indígenas brasileiros.

É fundamental ressaltar que a construção de uma política curricular demanda que se busque incorporar no cotidiano escolar, conteúdos capazes de levar o aluno a se conhecer e ainda ter acesso ao conhecimento universal. O direito ao saber de si não é reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida

particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal. É entender professores e estudantes juntos, como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, sobrevivência e sofrimento está determinada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas, hegemônicas da sociedade.

De modo efetivo, uma das funções básicas do currículo é organizar esse acúmulo de conhecimentos produzidos pelo ser humano para entender o mundo, a história, conhecer a si e aos outros, enfim entender-nos. A participação efetiva do professor será organizar não apenas esses conhecimentos, privilegiá-los para bem ensiná-los e aprendê-los, mas organizar as memórias das experiências frequentemente extremas em que foram produzidos.

Os currículos têm de recuperar os elos fortes e persistentes entre o passado e o presente na produção dos conhecimentos para encontrar aí a resposta a um dos direitos mais radicais, entender-nos. Até entender os conhecimentos, entendendo os processos históricos de sua produção no passado e no presente das experiências sociais. Das experiências que mestres e educandos vivenciam e interrogam. Sabemos pouco sobre a história da produção do conhecimento de que somos profissionais porque ignoramos as indagações humanas que os produzem (ARROYO, 2013, p. 286).

Os currículos e os livros didáticos, para se manterem vivos, têm de fincar suas raízes sob o chão histórico, nas experiências humanas extremas, nas quais encontram sua condição de saberes vivos, atuais. Desse modo, a cultura da memória chega aos currículos com a chegada dos coletivos e suas lutas políticas pelo reconhecimento de sua condição de sujeitos de histórias. As diversas ciências (o conhecimento escolar) são obrigadas ao reconhecimento de outras identidades e ao esclarecimento dos processos de seu histórico ocultamento, inferiorização e até destruição. Reconhecimento e esclarecimento que, se encontrarem espaços nos currículos, terminarão levando a entender a especificidade dos coletivos ocultados e a específica riqueza de suas experiências, conhecimentos, modo de pensar, valores e culturas (GAMA; DUARTE, 2017).

Nesse contexto de cultura política da memória, pode-se entender os currículos como territórios de disputa política para se tornarem não mais negadores, mas esferas públicas da memória real, contra tantos mecanismos de esquecimento, marginalização, segregação de memórias dos Outros. Repolitizar que os currículos, ao ignorarem tantas e tão diversas histórias ou consentirem em seu silenciamento e inferiorização, terminaram se prestando a um jogo político de repressão silenciosa das memórias dos coletivos segregados em nossa formação social, deixaram de ser espaços públicos de direitos.

É fundamental compreender que se os currículos fizeram parte de uma política de ocultamento e desfiguração da memória real, podem fazer parte de uma política de sua recuperação, sobretudo em tempos em que a recuperação da memória se tornou uma das reivindicações mais politizadas pelos coletivos sócio-étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, do campo e das periferias.

Tendo sensibilidade para reconhecer e respeitar a especificidade das lutas de cada coletivo pela especificidade de sua identidade coletiva, o currículo pode ser um dos lugares políticos de práticas e projetos das memórias deixadas por tanto tempo à margem do núcleo-espaço curricular. O currículo pode ser um dos lugares de ressonância das lutas por identidade que vêm da diversidade de espaços, de ações coletivas e de movimentos sociais, lugar de reavaliação, ressignificação da história e memória tidas como únicas, legítimas (GAMA; DUARTE, 2017).

A estrutura dos conteúdos escolares e a composição da sociedade brasileira demandam que os currículos sejam reavaliados e um novo significado seja atribuído para o passado nacional, tendo em vista que a história do país é mal contada e/ou versada nos moldes do continente europeu. Há uma série de acontecimentos importantes que são esquecidos e pouco considerados no sistema educacional da nação e no “território” da verdade no qual se inserem os currículos e as instituições escolares.

As vítimas da história nacional não podem ser relegadas ao jogo do esquecimento e de uma memória segregadora. Os sujeitos almejam por uma história ensinada que considere as experiências vividas em seus coletivos, em detrimento à história dos grandes heróis. Este é um dos núcleos de disputa nos currículos: superar memórias de experiências imaginadas, idealizadas, irrealis, e considerar memórias coletivas, reais, positivas.

Ressalte-se que as escolas, na diversidade de suas ações e projetos, precisam abrir espaço para reescrever a história, trazendo aos currículos a história dos diversos movimentos sociais, que se tornem relevantes os conteúdos que tratam temas sobre a história dos diversos movimentos – operários urbanos, do campo, indígenas, quilombolas, juvenis, de orientação sexual, dos negros, das mulheres, dentre tantos outros que trazem rica diversidade:

Os currículos poderão ser um território de diálogo da diversidade de histórias memórias. Para avançar nessa direção de um lado, será necessário reconhecer que as concepções fechadas de conhecimento, de ciência, de racionalidade e de herança cultural únicas, estão em crise de credibilidade e legitimidade. As promessas de progresso e prosperidade universal ficam cada vez mais difíceis de serem defendidas. A história futurista fica desacreditada a cada crise (ARROYO, 2013, p. 299).

Em consonância com o pensamento de Arroyo, busca-se afirmação nos dizeres de Ianni (2011), segundo o qual, os aspectos centrais da “pedagogia moderna” se materializam em grande equívoco ao passar pela centralidade dos currículos de se pensar temporalidade, desprezando o passado para se preparar para o futuro. De modo efetivo, os currículos deveriam privilegiar os saberes e competências que capacitam para superação dessas distorções e para a defesa de direitos e construção de um novo homem no futuro.

Cabe destacar que existe uma relação direta entre espaço-tempo, território-memória, constituindo uma tônica das ciências sociais na atualidade; conceitos estes nem sempre presentes nos currículos, ainda que centrais e historicamente enraizados nas teorias da formação, do desenvolvimento humano e das aprendizagens. Não se pode desconsiderar a ausência do trato da memória nos currículos da Educação Básica, que segue atrelada à ausência da problemática de tempo-espaço nos processos de produção e aquisição do conhecimento:

É significativa a luta dos coletivos negros, quilombolas, do campo, jovens, por abrir espaços de suas histórias-memórias no currículo. Como é significativo que muitos coletivos docentes e até redes inventem projetos que têm como preocupação a entrada de histórias, memórias e identidades não reconhecidas como legítimas. Criativas práticas pedagógicas que abrem espaços à diversidade de vivência do tempo (ARROYO, 2013, p. 309).

Nesse sentido, percebe-se que é possível ensinar e aprender tanto na tendência de recluir a história-memória do passado em lugares preservados em recintos específicos e fechados (como nos museus), quanto no percurso paralelo que vem acontecendo, chamado “explosão” da memória do passado, disputado na sociedade entre a indústria cultural e a indústria da memória. De modo efetivo, constata-se presente nos currículos uma política permeada por um conjunto de crenças que legitimam na cultura escolar o ocultamento das memórias e tentam incorporar uma concepção de tempo e acontecimentos históricos que em nada se relacionam com a vivência cotidiana dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Parafraseando Saviani (2012), professores se perguntam se a escola e os currículos têm direito de fazer promessas de futuro para os estudantes que estão atolados em um presente sem horizontes.

Pode-se mencionar que a repolitização dos tempos está posta na consciência mundial diante de tantas promessas de civilização e de progresso não cumpridas, diante de tantas histórias oficiais acolhidas nos currículos e desmentidas pela história real. A experiência da miséria extrema massificada, vivida por tantos estudantes que chegam às escolas públicas,

desmente as promessas de futuro, que perdem toda legitimidade. Dessa forma, a disputa nos currículos é para que essas histórias reais do presente ocupem espaços centrais.

Constitui-se como questão de relevância repensar as políticas das culturas e das memórias curriculares em momentos que o currículo secundariza as memórias da história nacional. A partir do momento em que se fecham espaços no currículo para a história-memória nacional (até cultuada como única), está se fechando qualquer esperança de que a diversidade de vivências do tempo e de histórias-memórias entrem.

Pressupõe-se que a escola deve ser mediadora para que os estudantes conheçam, reflitam e se transformem, que desenvolvam senso crítico e aprendam valores éticos e morais que regem a sociedade. Nesse sentido, a escola tem como responsabilidade ampliar os horizontes culturais e expectativas dos estudantes. É no ambiente da escola que se aprende a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar; assim, ela deve refletir a diversidade.

É primordial que ocorra a ruptura de estereótipos de cor e raça arraigados no interior dos sujeitos envolvidos com a educação, desencadeando o processo de (des)construção, transformação e (re)construção do pensamento:

Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que pudessem ensinar um processo educativo na escola mais adaptado à realidade nacional, levando os alunos a também desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade. (MOURA, 2005, p. 80).

No entanto, há espaços escolares que se configuram como ambientes promotores de ações discriminatórias em relação aos povos afro-brasileiros e indígenas, ocultando e camuflando as situações. Isso reflete negativamente no desenvolvimento dos sujeitos, fere sua autoestima, a segurança de se reconhecer, afirmar e aceitar suas raízes socioculturais.

Mencione-se que é importante a ruptura de antigos paradigmas curriculares educacionais, que até o fim da década de 1980 conduziam o processo educativo institucionalizado à luz das tendências tecnicistas, tendo o currículo como representatividade de um conjunto de conteúdos e aprendizados desvinculados da realidade e vivências educacionais dos sujeitos. Nesse sentido, é necessário correlacionar mudanças curriculares e práticas baseadas na elaboração e implementação de um currículo crítico reflexivo promotor de ações que revelem os valores sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos da sociedade.

Reportamo-nos a Candau (2008, p. 20), ao afirmar que “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Estes universos estão entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação”. Essa perspectiva conduz o processo de formação do sujeito na sua integralidade, respeitando sua diversidade cultural e étnica, e propõe a afirmação identitária e reconhecimento dos povos indígenas e africanos na formação do povo brasileiro. Essas vivências levam professores e alunos a privilegiarem as narrativas dos sujeitos, realçando a importância desses relatos na apropriação do conhecimento e de uma aprendizagem significativa.

2.3 Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: reorganização curricular dos Estados de Mato Grosso do Sul e Goiás

O processo de organização curricular em todos os níveis e modalidades de ensino deve tomar como referência o formato de organização da sociedade atual, assegurando, assim, ampla compreensão dos conteúdos ensinados por parte dos estudantes. Nesse sentido, o currículo precisa ser estruturado com base em uma perspectiva de ação voltada para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, norteando as práticas pedagógicas, de modo que as mesmas não sejam responsáveis por segregar, tampouco impossibilitem o uso das diferentes linguagens, em seu contexto amplo e inclusivo (SAVIANI, 2012).

Partindo do pressuposto, a vigência das leis 10.639/03 e 11.645/08 desencadeou uma série de ações em todo o país, com objetivo de implementá-las. Desde a organização de fóruns de discussão, cursos, núcleos de estudos, diálogos por meio dos ciclos de encontros, apoio a publicações didático-pedagógicas, as diretorias de ensino e as organizações da sociedade civil de todas as regiões se propuseram a discutir avanços e problemas referentes à aplicação das leis.

A resultância desse conjunto de ações subsidiou a implementação das leis, seja para dar continuidade às ações educacionais que já existiam, seja para promover mudanças, incorporando em seus currículos os conteúdos – já que havia uma invisibilidade das temáticas que tratavam da história dos povos negros e indígenas. No que concerne à inclusão dos conteúdos, principalmente da cultura afro-brasileira, na disciplina de História nas escolas do

Mato Grosso do Sul, cumpre mencionar o Parecer Orientativo CEE/MS n. 131, de 2005, que afirma que a população brasileira foi privada, por meio da história contada, dos benefícios de culturas evidentemente plural e ricas.

Nesse sentido, o papel da escola assume grandes proporções quanto à problemática, e se torna premente no processo de desconstrução da discriminação e do preconceito, por meio da elaboração e aplicação de práticas pedagógicas voltadas para o pleno desenvolvimento dos sujeitos e que possibilitem o uso das diferentes linguagens, de narrativas inclusivas que auxiliem na superação da exclusão. Ou seja, o espaço escolar não pode se desvincular da realidade, precisa ter junto à sociedade um profundo comprometimento com as causas sociais e principalmente reconhecer a diversidade como fonte de enriquecimento das relações sociais, fundamental para o crescimento da sociedade (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Faz-se necessário rever os currículos escolares, buscar caminhos e métodos para desconstruir estereótipos e preconceitos, ter um olhar diferenciado, um olhar mais atento, que possa realmente perceber a sutilezas do racismo, as suas diversas formas de manifestação e, principalmente, refletir e discutir as graves consequências que podem ter no processo educativo e na formação dos indivíduos, tantos educandos, com os educadores (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

A estrutura curricular é parte de uma tradição seletiva produzida pelos conflitos políticos, econômicos e tensões culturais que a organizam, e por vezes prioriza grupos sociais que lhe dá legitimidade. De acordo com Apple (2006), o currículo não se constitui simplesmente por uma organização neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula e que deve responder às demandas dos grupos sociais que compõem esse espaço cultural; portanto, as escolas, embora sirvam a interesses de alguns indivíduos, o que não pode ser negado, também atuam empiricamente como “poderosos agentes” na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como a brasileira.

Nesse sentido, em Mato Grosso do Sul ocorrem iniciativas com propósito de estimular e subsidiar ações que possibilitem condições reais na implementação de políticas educacionais voltadas para a questão étnico-racial. A Secretaria de Estado de Educação apresentou o Plano Estadual para a Rede Estadual de Ensino, por meio de uma série de cadernos temáticos (“Educação e Etnias Indígena e Negros”), propondo estudos e discussões sobre as relações étnico-raciais na escola, estabelecendo linhas de ação – “qualificar educadores para a superação de atitudes discriminatórios e produzir material de apoio para os professores” (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

À Secretária de Estado de Educação e aos órgãos gestores da educação que compõem o Sistemas Estaduais de Ensino couberam acompanhar a implantação, a implementação e a avaliação das ações decorrentes para que os estabelecimentos de ensino da Educação Básica contemplem a inclusão, em seus projetos pedagógicos e seus regimentos, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, as instituições de ensino estabeleceram canais de comunicação com grupos do movimento negro, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, pedagógicos, projetos de ensino e incentivo ao estudo das relações étnico-raciais.

As mantenedoras de instituições de ensino criaram condições materiais e financeiras para a aprofundamento dos estudos, desenvolvimentos de projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares, para prover as escolas de referenciais bibliográficos que tratam das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, disponibilizando os para a comunidade escolar e o público externo.

Os estabelecimentos de ensino, nos seus fins, deverão prever em suas Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares a verificação e encaminhamento de instrumentos para superação de situações de discriminação, buscando criar condições educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade, por meio dos órgãos colegiados. De fato, o primeiro passo para inserir essa discussão no ambiente escolar é a busca do entendimento sobre as características do racismo no Brasil, seus conceitos e preconceitos e, sobretudo, perceber a importância da postura do educador frente à problemática.

Em conformidade com as legislações números 10.639/2003 e 11.645/2008, o Referencial Curricular/MS ressalta a necessidade de atender as leis que determinam a inclusão do estudo da História e Cultura Africana, afro-brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica.

O currículo escolar deve reconhecer as etnias que têm sido socialmente desvalorizadas ao longo do processo histórico, preenchendo as suas lacunas de ausência de historicidade promovendo a desconstrução das noções equivocadas e das representações preconceituosas que estão postas na sociedade. É necessário que o currículo escolar apresente a recuperação da história dos afrodescendentes e dos indígenas nos seus diferentes contextos, considerando a diáspora africana e as decorrências dos diversos fatores na colonização do Brasil, especificamente aquelas atribuídas às etnias de origens africanas e indígenas e, sabendo-se que esses povos por vezes vivenciaram questões da mesma natureza, embora com circunstâncias particularmente diferenciadas, ambos requerem o fortalecimento dos seus valores civilizacionais e identitários (REFERENCIAL CURRICULAR/MS, 2012, p.34).

Assim, o currículo escolar deve reconhecer as etnias que têm sido socialmente desvalorizadas ao longo do processo histórico, preenchendo as lacunas de ausência de historicidade, promovendo a desconstrução das noções equivocadas e das representações preconceituosas que estão postas na sociedade. Nessa perspectiva, a parte diversificada do Referencial Curricular/MS na disciplina História contempla a inclusão dos conteúdos referente à história do estado e a sua diversidade étnica, como a presença das etnias indígenas, afrodescendentes e quilombolas no Estado.

De modo peculiar, o currículo apresenta proposta de recuperar a história dos afrodescendentes e dos indígenas nos seus diferentes contextos, considerando a diáspora africana e as decorrências dos diversos fatores na colonização do Brasil, especificamente aquelas atribuídas às etnias de origens africanas e indígenas ao trazer conteúdos que procuram atender as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, na exigência de incluir o estudo obrigatório da História e cultura afro-brasileira e indígena, elencando conteúdos para os Anos Finais do Ensino Fundamental: Pré-história da América, do Brasil e Mato Grosso do Sul; conquistas da América, do Brasil e Espanha (contatos com as nações indígenas, relações sociais, de poder e aculturação); presença dos espanhóis, no período colonial, na região do atual Mato Grosso do Sul (relevâncias das Missões e do latim no processo de ocupação e povoamento do Mato Grosso); história da África e dos povos africanos no Brasil (economia, organização política e contribuição cultural); história dos povos indígenas e quilombolas do Mato Grosso do Sul (economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural); as afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurus na Guerra do Paraguai.

Nessa abordagem, fica evidente que os diversos grupos e etnias que compõem a sociedade assimilam valores, aspectos culturais, língua, hábitos do grupo hegemônico; ainda nessa apresentação dos conteúdos, reconhece-se a multiplicidade de culturas, mas enfatiza-se a padronização da sociedade. Portanto, reconhecer a comunidade escolar como multicultural e/ou plural não representa necessariamente uma mudança nas formulações de estratégias de ensino, políticas educacionais e outras ações:

[...] vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e ou/ com baixos níveis de escolarização, com deficiência que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai

favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados a cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. (...) Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, hegemônica, e, em nome dela deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes” pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explicita ou implicitamente (CANDAUI, 2008, p. 20-21).

Faz-se necessária uma educação para as relações raciais, na qual todos reaprendam a viver em uma sociedade pautada pela existência de diferentes raças e etnias que possuem suas características individuais e coletivas, e que devem ser reconhecidas e valorizadas. Pode-se dizer que há uma busca por uma educação transformadora que possa formar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial, que caminhem juntos na construção de uma sociedade justa e democrática.

Quanto ao Estado de Goiás, a modificação nos currículos é introduzida por meio da Resolução CEE/CP N. 03/2009 (GOIÁS, 2009), que estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais sobre a educação para as relações étnico-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena nas diferentes disciplinas da educação básica, a serem observadas pelas instituições de ensino públicas estaduais, municipais e as particulares, jurisdicionadas ao Sistema Educativo do Estado de Goiás.

A resolução destaca que o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena se insere no processo de educação formal que prepara o aluno para o exercício pleno da cidadania, no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, conhecendo, resgatando, oferecendo garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, e valorizando e ressignificando a identidade da cultura afrodescendente, índio-descendente e indígena, como fatores componentes da história e da cultura nacional.

Entende ainda que o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena tem por objetivos garantir o conhecimento, a valorização e divulgação, por parte dos alunos e futuros cidadãos, do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro e indígena (GOIÁS, 2009).

Destaca-se que é papel da estrutura escolar promover competências, conhecimentos, atitudes e valores, propiciando uma educação capaz de estimular os alunos ao respeito das identidades étnico-raciais e a valorização da diversidade na formação multicultural e pluriétnica da sociedade nacional (GOIÁS, 2009).

No âmbito da referida resolução, existe ainda a demanda para que a estrutura de ensino do Estado de Goiás propicie a superação de concepções e práticas discriminatórias, bem como racistas (GOIÁS, 2009). No âmbito público deve existir uma preocupação com a garantia de

favorecimento da implementação de políticas públicas capazes de reconhecer o valor das contribuições das culturas afro e indígenas na formação da nação brasileira e promovam ações afirmativas.

Cabe considerar ainda a relevância de se desenvolver entre a população afrodescendente, índio-descendente e indígena reconhecimento positivo de sua pertença étnico racial, o que se materializa em papel do ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena presente nos currículos de todos os níveis, etapas e modalidades de educação, devendo ser ministrado como conteúdo obrigatório, com base na interdisciplinaridade e contextualização (GOIÁS, 2009).

Nessa perspectiva, as escolas, em seus projetos político-pedagógicos, devem valorizar a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e social como fator de formação da nacionalidade, enfatizando e contextualizando as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes africanos.

De fato, o projeto político pedagógico da escola deve garantir a obrigatoriedade de estudos dos conteúdos da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena, proporcionando aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica, que deve estar em consonância com o disposto nos artigos 79 e 26 da Lei 9394/1996, com redação dada pelas Leis 10.639/2003 e n.11.645/2008.

Ressalta-se que os conteúdos referentes à História e à cultura afro-brasileira e à dos povos indígenas brasileiros, presentes na proposta curricular, devem ser ministrados de modo especial nas disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa, Literatura, Sociologia, Geografia e Cultura Religiosa.

Quanto à gestão desse processo, pode-se afirmar que as mantenedoras e o grupo gestor das unidades escolares devem manter diálogo com estudiosos e membros de movimentos negros e indígenas para a inovação dos processos pedagógicos e de pesquisa que valorizem a diversidade racial e cultural, rejeitando todas as formas de racismo, de discriminação e de exclusão social.

Desse modo, a resolução em questão preconiza a importância de contemplar os conteúdos programáticos referentes aos negros no Brasil, à cultura afro, na formação da sociedade nacional, nas áreas social, econômica e política da história brasileira, incluindo aspectos da história da África e dos africanos, valorizando a história do povo negro em suas dimensões filosófica, religiosa, política, social, econômica e de produção de bens culturais, materiais e imateriais.

Ao tratar da história e da cultura indígena no Brasil, os professores devem destacar a relevância das religiões, da organização político-social, das manifestações culturais e estéticas dos povos indígenas na formação da nação brasileira. O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas devem compor o conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo da educação básica (GOIÁS, 2009).

Os gestores de ensino precisam tomar providências efetivas e sistemáticas no sentido de qualificar os educadores, no que diz respeito aos dispositivos da referida resolução, promovendo cursos, seminários e oficinas, de modo especial durante o período letivo, garantindo a participação dos educadores sem prejuízo funcional ou salarial. É fundamental que sempre sejam efetivados planos de capacitação em consonância com o que exige a resolução e também com o projeto político pedagógico da instituição.

Cabe considerar a importância de se adquirir, de modo gradativo, ano a ano, livros e materiais didático-pedagógicos sobre a matéria dessa Resolução, dotando as escolas de um acervo que possibilite a consulta, a pesquisa, a leitura e o estudo por parte de alunos, professores, funcionários e comunidade como um todo (GOIÁS, 2009).

Determinou-se, quando da edição da resolução, que as unidades escolares do Sistema Educativo do Estado de Goiás deveriam promover a formação dos professores que atuavam preferencialmente nas disciplinas referidas, por meio de cursos de duração mínima de 120 horas-aula. Às instituições de educação superior do Sistema Estadual, foi necessário reformular programas de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação (GOIÁS, 2009).

Foi determinado para as escolas do Sistema Educativo do Estado de Goiás que, no ato da matrícula, assegurassem ao aluno o direito de declarar, para efeito de registro, a pertença étnico-racial a que entende fazer parte.

Diante do exposto, é importante considerar que grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas e escravização dos povos africanos, já não pode ser resgatada. Entretanto, é papel dos governos buscar modificar o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro.

Ressalte-se que buscar reverter o processo predatório não é suficiente, pois é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros.

Ao regulamentar dispositivos legais, o governo contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento de práticas voltadas para a valorização educativa da cultura afrodescendente e indígena, na recuperação das memórias históricas, étnicas, linguísticas e científicas próprias dessas comunidades e, ao mesmo tempo, tenciona acesso ao multiculturalismo, ao bilinguismo e ao conhecimento universal. No entanto, para “[...] garantir a expressão das diferentes identidades presentes num determinado contexto são necessários espaços próprios e específicos em que estas possam expressar com liberdade, coletivamente” (CANDAUI, 2008, p.21). Nessa vertente do multiculturalismo, o primordial consiste em assegurar as diferenças dos grupos sociais por meio de leis, escolas próprias ou outras estratégias.

É necessário, desse modo, que sejam realizadas ações concretas para o fortalecimento da legislação nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e contínua, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e a inclusão de negros em distintos espaços. A proposta para que a escola execute um trabalho multicultural representa grande avanço no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos de ação.

Na perspectiva das discussões postas, cabe ressaltar que as instituições escolares vivenciam contínuos processos de transformação, daí a necessidade de realizar mudanças de paradigmas quanto à orientação, promoção de valores essenciais à vida, às relações sociais e ao convívio na coletividade.

3 DIVERSIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA BNCC

3.1 Caminhos percorridos: o processo de construção da BNCC

O Brasil um país que se caracteriza pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas de ensino devem construir currículos (e as escolas elaborar propostas pedagógicas) que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, como também suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Desse modo, a elaboração de uma base comum para os currículos nacionais na perspectiva do pacto interfederativo teve a constituição de comissões ordenadas pelo MEC, composta por assessores especialistas, professores universitários das diferentes áreas do conhecimento, docentes da Educação Básica, técnicos das Secretarias de Educação e ainda membros da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Às comissões coube a redação dos documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponibilizados à consulta pública pela Secretaria de Educação Básica e pelo MEC, entre setembro de 2015 e março de 2016, com o objetivo de receber da sociedade contribuições e críticas para reformulação. Segundo as comissões, a Base estabelece um conjunto orgânico de diretrizes, a fim de instrumentalizar, subsidiar e nortear a elaboração de propostas curriculares ao longo das etapas da Educação Básica nos âmbitos federal, estadual e municipal bem como garantir o direito à aprendizagem, ao desenvolvimento pleno dos estudantes, promover a igualdade no sistema educacional, colaborar na formação integral desses indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel primordial, pois expressa a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. É um documento que procura atender às demandas dos estudantes ao regulamentar as aprendizagens que garantam formação integral, trazendo sugestões de propostas de trabalho para as escolas das redes pública e particular, em todas as etapas da Educação Básica: 323

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar (BRASIL, 2017, p.7).

A BNCC converge para colocar em curso o que está previsto na Constituição Federal de 1988, que no artigo 205 reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre estado, família e sociedade: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em todo o contexto da LDB estão explicitados dois conceitos básicos para a ação curricular, ambos presentes na BNCC. O primeiro diz respeito ao que é comum e ao que é diverso na elaboração e desenvolvimento do currículo; evidencia que as competências e as diretrizes são comuns e os currículos são diversos, objetivamente para atendimento das especificidades de cada estudante abrangido. E o segundo se refere ao foco do currículo, preceituando que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento das competências:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Essa diretriz estabelece a concepção de currículo contextualizado na realidade escolar local e social de cada estudante, fundamentado e orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que corroboram com a formação integral dos estudantes, para construção de uma sociedade democrática, conforme aprofundado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica e definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na década de 1990, sendo reescrito na revisão textual nos anos 2000.

3.1.1 Descrição: Etapas de construção

Os debates em torno da criação da BNCC emergem da Constituição/1988, da LDB/96, dos PCN, culminando com as DCN e o PNE. A 2ª Conferência Nacional pela Educação

(CONAE) resultou em um importante e referencial documento contendo propostas e reflexões para o processo de mobilização e elaboração da BNCC.

No I Seminário Interinstitucional/2015, aconteceu a instituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, através da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Nesse processo sistematizado pelo MEC, após passar por consulta pública com o objetivo de receber e agregar as contribuições da sociedade civil, organizações e entidades científicas, foram disponibilizados os relatórios e pareceres acerca da 1ª versão da BNCC, colocada em discussão para diversas instâncias da sociedade, incluindo equipes de assessores e especialistas de diversas áreas, professores universitários, representantes de secretarias estaduais de todos os estados e a quem se interessasse pelas questões educacionais.

Em 2016, após seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada. Durante o período ocorreram consultas públicas presenciais e on-line, a fim de possibilitar a participação direta da população. Essa iniciativa fez com que mais de 12 milhões de contribuições – a maioria feita por educadores – fossem enviadas ao (MEC). Considerando as versões do documento e realizando a sistematização das contribuições, o (MEC) encaminhou a última versão do texto da BNCC ao CNE, órgão responsável por regulamentar, instituir e orientar a implantação de leis relativas ao Sistema Nacional de Educação, bem como realizar as audiências públicas regionais que tiveram caráter consultivo e resultaram em documentos com contribuições e manifestações orais.

Em abril de 2017, a versão final da BNCC, contendo as proposições de direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi aprovada pelo CNE e oficializada pelo MEC. Em dezembro do mesmo ano, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho; em seguida, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Com objetivo de orientar e compreender o processo da implantação do documento para a Educação Básica, em 2018 teve início os encontros de formação, capacitação dos professores e o apoio aos Sistemas de Educação estaduais e municipais sobre a BNCC, documento que a partir de então servirá de apoio e referência para elaboração e reorganização dos currículos escolares, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.2 BNCC e currículo: tensões e concessões

A dimensão do território brasileiro é um indicativo para a necessidade de uma política educacional baseada em uma base curricular que seja norteadora para a Educação Básica em nível nacional, certo que respeite a descrição da parte diversificada do currículo e contemple as especificidades regionais. Nesse sentido, a partir dos diálogos regionais, nasce o documento que tornaria o Plano Nacional de Implementação das DCN da Educação para Relações Étnico Raciais (ERER), e estabelece as principais ações que os entes federados e as instituições educacionais devem fazer para garantir a implementação da Base Comum. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, a fim de ampliar e organizar o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2018, p. 11).

Desde sua versão preliminar, a estrutura da BNCC parte da premissa de que é preciso definir componentes curriculares básicos para todas as áreas a partir dos direitos de aprendizagem, considerados relevantes para todos os estudantes brasileiros, em conformidade com o descrito no documento (BRASIL, 2015). Esses direitos possibilitam definir os objetivos de aprendizagem organizados para cada etapas da Educação Básica, considerando as quatro áreas (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática) já estabelecidas nas resoluções curriculares em vigor; ainda integram o texto dessa versão os temas denominados integradores, propostos de maneira semelhante aos temas transversais: consumo e educação fiscal; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas.

Todavia, nesse primeiro momento de análise, observa-se que há um silenciamento: não foi identificada indicação bibliográfica que justifique a escolha pela definição curricular a partir de objetivos de aprendizagem. Quanto a estes, há também o ocultamento da descrição, visto que os indicativos das ações dos sujeitos a partir da apropriação de conteúdos curriculares aparecem propostos como habilidades, considerando que o termo se refere diretamente às competências na organização curricular.

Outro aspecto da análise na versão preliminar da Base se refere à integração curricular: há uma contradição nos argumentos apresentados, apesar da ênfase dada na apresentação do documento de que existe uma articulação entre as áreas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também entre a parte comum e a parte diversificada, com os temas integradores, os objetivos de aprendizagem, associados a conteúdos curriculares específicos a

cada área, e que se mostram bastante disciplinares e segmentados em cada etapa da escolarização.

Ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como propõe a BNCC, os estudantes se deparam com desafios de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados a cada área. Desse modo, é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Nesse período de vida, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentralização, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Além disso, tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade escolar.

Na 2ª versão da BNCC são identificadas modificações significativas; múltiplas vezes exigem que as conquistas prescritas em regulamentações curriculares a partir da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, que tratam da temática étnico-racial e a inserção das culturas africanas e indígenas, sejam mantidas. Em relação ao princípio pedagógico da Base, os direitos de aprendizagem estão claramente identificados, organizados e alinhados aos princípios formativos éticos, políticos e estéticos presentes nos PCN, dos quais derivam os objetivos gerais de formação por área, os componentes curriculares e, finalmente, os objetivos de aprendizagem.

Ainda sobre as consideráveis modificações, a disputa curricular permanece, sendo mantidos os princípios educativos norteadores versados na versão preliminar da BNCC, focados na afirmação dos direitos de aprendizagem e no âmbito de propostas transnacionais de caráter fortemente regulativo, caracterizadas por Costa (1998) como arena de conflitos.

Na versão final, o documento apresenta propósitos e princípios pedagógicos de maneira sucinta e descritiva; é visível a adoção das competências que se referem às demandas da

dinâmica social contemporânea, baseadas na diversidade cultural, traduzidas em objetivos, e se baseiam nas habilidades, conhecimentos e atitudes. Tem caráter prescritivo, apresenta os conteúdos curriculares por área de conhecimento, por etapa de escolarização, e explicita os resultados de aprendizagem pretendidos – o que evidencia o intuito de que os conteúdos sejam diretamente avaliados.

No atual contexto político neoliberal e conservador, o documento potencializa a compreensão das implicações do conteúdo para o ato de ensinar e aprender, principalmente no que diz respeito às aprendizagens apresentadas para o Ensino Fundamental (etapa da educação escolar obrigatória), consideradas essenciais para a formação dos indivíduos, conforme previsto na Constituição Federal/1988.

Embora a BNCC não se constitua em currículo, ela integra as políticas da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Assim, “[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

O Plano Nacional de Educação (PNE) reitera a necessidade do documento:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais, o PNE evidencia a importância de uma Base Comum para o Brasil, com foco principal na aprendizagem, capaz de trazer estratégias para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, bem como contemplar em suas referências os direitos e objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento dos sujeitos na sua totalidade.

Na configuração de um país de tamanha extensão geográfica, culturalmente plural e historicamente marcado por políticas públicas verticalizadas e unilaterais, a BNCC esboça nas diferentes áreas do conhecimento, além das orientações e atribuições pedagógicas, que os currículos funcionem como um campo de possibilidades adaptadas à realidade de cada

instituição escolar, como ferramenta para implementação e acompanhamento das políticas públicas da educação.

O documento estabelece dez competências que operam como “fio condutor”, e nesse sentido orienta os conhecimentos e habilidades para a Educação Básica e concebe que as aprendizagens devem contribuir para “assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). No documento, competência é definida como “mobilização de conhecimentos – conceitos e procedimentos, habilidades – práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Segundo Perrenoud (1999, p.7), “uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Nessa perspectiva, competência é a capacidade de agir com eficiência em determinadas situações, com apoio nos conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Desse modo, é necessário que professores e estudantes se conscientizem das capacidades individuais que possuem e as coloque a serviço do processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem.

Assim, as competências definidas pela BNCC dizem respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais a serem trabalhados com estudantes, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 1 – Competências gerais e finalidades

Competências gerais	Finalidades
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável também em âmbito local, regional quanto global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas
9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

FONTE: BNCC, 2017.

As competências descritas para cada área contemplam as competências comunicativas, sociais e pessoais e as cognitivas indicam a relevância da educação integral e não fragmentada. Com o propósito de amenizar os preconceitos de qualquer natureza, as competências gerais propostas pela BNCC pretendem contribuir para a construção de uma sociedade ética e democrática que seja responsável por promover a inclusão, que respeite a diversidade e os direitos humanos entre os estudantes e ainda que elucida as finalidades de cada competência e sua importância para a formação do estudante ao longo da Educação Básica.

Cada uma das competências estabelecidas possui áreas que contribuem para o aprendizado do estudante, bem como apresenta aspectos específicos que devem ser desenvolvidos. O empenho para sua aplicação, com objetivo de proporcionar uma transformação na educação, deve envolver todos os atores: gestores escolares, professores, alunos, famílias, secretarias de educação; enfim, toda sociedade.

QUADRO 2 - Áreas do conhecimento

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES – BNCC
Área de Linguagens	*Língua Portuguesa *Arte * Educação Física e *Língua Inglesa
Área de Matemática	*Matemática
Área de Ciências da Natureza	*Ciências
Área de Ciências Humanas	*Geografia *História
Área de Ensino Religioso	*Ensino Religioso

FONTE: BNCC, 2017.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC se apresenta estruturada em cinco áreas do conhecimento com os respectivos componentes curriculares, sendo que cada área e componente curricular possuem competências específicas articuladas entre si. Essas áreas, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Embora sejam preservadas as especificidades e os saberes próprios de cada área, construídos e sistematizados nos diversos componentes, estes se intersectam na formação dos estudantes, visto que essa fase da vida dos estudantes demanda práticas escolares diferenciadas capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção na sociedade. E isso implica que os professores compreendam que os estudantes carregam singularidades, formação identitárias e culturais próprias.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Finais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018, p. 60).

A BNCC funciona como uma referência norteadora para que as instituições escolares trabalhem seus currículos, em que as principais mudanças propostas advêm da necessidade de

desenvolver dentro das instituições conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, principalmente devido à constituição da sociedade brasileira ter ocorrido a partir de uma base colonizadora eurocêntrica. Com isso, a educação escolar é elemento estratégico desse processo e se embebeu de referências teóricas e epistemológicas construídas em contextos alheios à realidade na qual a escola está inserida. Portanto, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos que sirvam como balizadores para que a instituição escolar elabore propostas pedagógicas capazes de atender e considerar as necessidades particulares de seus estudantes, como identidades linguísticas, étnicas e culturais, e estes possam atuar como agentes de transformação social.

Contextualizar o currículo segundo a LDB exige movimento elaborado dentro das instituições de ensino na construção de conhecimentos, que resultem dos diferentes saberes que embasam a cultura, o trabalho e a prática social dos sujeitos. O exercício de trazer as experiências vividas, carregadas de significados dos estudantes, sejam estas do passado ou do tempo presente, é uma rica possibilidade para contextualizar pensamentos, visão de sociedade, da diversidade, da cultura, enfim, dos seus valores.

É um contexto complexo que abrange aspectos físicos e objetivos, bem como componentes materiais subjetivos, que ao tratar da construção do conhecimento, da valorização e reconhecimento do saber endógeno, emerge da realidade e da produção da vida dos sujeitos que aprendem. Por esse percurso, a contextualização do ensino exige um deslocamento e reordenamento teórico que Vygotsky (1989) diz ser a interação entre o “organismo” e o “meio” na aquisição do conhecimento; ou seja, a contextualização funciona como importante base para valorizar e buscar contextos significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, é possível compreender como se dá a construção e aplicação do ensino e aprendizagem que resulte em conhecimento, de acordo com o versado nos documentos curriculares oficiais, um ensino/aprendizagem com destaque e relevância para o sujeito aprendente na produção e concretude de suas histórias, visto ser o conhecimento histórico e social produzido a partir do trabalho humano. As propostas desenhadas pelos currículos devem reconhecer que os sujeitos-autores existem e são personagens centrais na produção do conhecimento aprendido e ensinado.

De acordo com Vygotsky (1989), o sujeito não é apenas ativo, regulado por forças internas, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. No mesmo raciocínio, é na troca de experiências, na linguagem daqueles que interagem, que se conhece e internalizam os conhecimentos, papéis, funções sociais, permitindo a constituição do conhecimento e da própria consciência.

Para Freire (1979), o sujeito, ao tomar posse da realidade, passa ter olhar crítico sobre esta e a “desvela”, se apropria e se torna capaz de inferir sobre os acontecimentos. Desse modo, em uma sociedade, quanto maior o número de sujeitos com perfil “crítico”, mais estes começam a sair da condição de imersão absoluta em uma “consciência ingênua”, passando para um estado de consciência intencional que provoca uma aproximação reflexiva da realidade, criando a possibilidade de uma práxis com práticas e ações relevantes e significativas sem ser uma mera reprodução da realidade. “Quando as fendas começam a aparecer na estrutura e quando as sociedades entram no período de transição, imediatamente as massas, que até este momento estavam submersas e silenciosas, começam a sair de seu estado” (FREIRE, 1979, p. 68).

Na concepção de Vygotsky (2004), a formação da consciência está intimamente ligada à palavra e ao signo apreendido no contato com o social, enquanto que para Freire (1979), está além, e diz respeito a um tipo específico, ou seja, a consciência política de sujeito construtor, modificador da realidade concreta. Nessa perspectiva, a análise do contexto sócio histórico tem relevância, pois tanto Vygotsky quanto Freire foram críticos do sistema educacional em sua época, fizeram oposição ferrenha à educação baseada na simples transmissão de conhecimento.

Freire (1970) criticava o formato de educação “bancária”, na qual o sujeito era considerado como agente passivo e o conhecimento era “depositado”. Nesse sentido, só era possível potencializar a consciência dos sujeitos por meio de uma educação contextualizada, que levasse em consideração as necessidades específicas dos sujeitos. Freire situava os sujeitos em sua realidade histórica e social concreta; assim, fazia críticas à importação de metodologias educativas que não traziam consonância com a realidade do local para onde eram importadas (FREIRE, 1970).

No estudo da psicologia histórico-cultural, especialmente nos trabalhos de Leontiev (1978), a consciência e a atividade aparecem como instâncias fundamentalmente conectadas. No pensamento marxista, é a partir do uso do instrumento e da modificação deliberada da natureza que o homem se diferencia dos demais animais. A utilização do objeto está estreitamente relacionada à consciência do fim da ação. A atividade sempre cumpre a função de mediadora e proporciona o desenvolvimento da consciência (VIEIRA; XIMENES, 2008).

Vygotsky (2004), inspirado no materialismo histórico e dialético, aponta para a convergência da ação com o desenvolvimento da consciência, especialmente quando relata a “experiência duplicada”: o sujeito, a partir da consciência, projeta aquilo que irá construir na natureza, diferente dos demais animais, que o fazem por instinto. A atividade consciente, oriunda do trabalho, traz no seu interior o componente social – ela é coordenada não de forma

individual, mas coletiva. No trabalho, a atividade de um sujeito deve estar completamente articulada a dos demais.

No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) enfatiza a necessidade de considerar o conhecimento do aluno em qualquer processo educativo. Cabe ao professor estimular, incentivar a curiosidade e capacidade questionadora dos estudantes a partir de suas realidades de vida e buscar novos saberes, sendo fundamental que teoria e prática estejam juntas, pois quanto mais objetivo se apresentar a aprendizagem, mais o conhecimento será significativo para o sujeito.

Assim, considerar o contexto de vida de quem aprende, seja no âmbito pessoal, profissional ou social, demonstra a importância de incluir nas práticas pedagógicas das instituições escolares atividades de ensino articuladas com as experiências de vida dos estudantes articuladas com um conhecimento escolar que contribua para o processo de emancipação e libertação dos sujeitos que aprendem.

3.3 Ensino de História frente à BNCC

A História não emerge como uma ciência capaz de explicar tudo, pois os fatos históricos vão sendo construídos a partir das correlações de forças, de enfrentamentos e para que produzam significados são reinterpretados pelas demandas dos grupos sociais. Entre os saberes produzidos através das discussões, o diálogo é necessário para que aconteça o respeito à pluralidade cultural, social e política, como para o enfrentamento de tensões e proposições de soluções para superação das contradições políticas, econômicas e sociais do atual contexto. A proposta curricular de História da BNCC vislumbra um novo ensino de História com objetivo de superar a história eurocêntrica e cronológica, a “história ocidental”, fruto de uma concepção de história que resultou em um amontoado de conteúdos sem uma lógica temática.

Para pensar esse novo modelo de ensino de História, é imprescindível considerar a utilização de diversas fontes e documentos que estimulem a compreensão da relação tempo, espaço e das relações sociais. A BNCC pretende estimular ações que professores e estudantes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem utilizem em suas práticas, objetos materiais que os auxiliem no processo de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, ou seja, a assumir a “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos. Desse modo,

a organização dos componentes curriculares de História foi estabelecida na área das Ciências Humanas.

As Ciências Humanas procuram analisar e compreender os indivíduos, suas ações, intencionalidades, objetivos e o significado dessas ações na construção da sociedade ao longo do tempo. O ensino de História considera o conhecimento sobre o passado como saber do presente elaborado pelos sujeitos; assim, o diálogo com o passado impulsiona e dinamiza o ensino-aprendizagem, a relação passado/presente não se processa de forma automática, mas exige domínio de referências teóricas que tragam inteligibilidade aos objetos históricos selecionados, e conduzem a perceber como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrativas sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.

Nesse sentido, as narrativas adquirirão notabilidade no agir humano. Para Rüsen (apud BARCA; MARTINS; SCHMIDT, 2011), as narrativas são a face material da consciência histórica, pois toda forma de interpretação do indivíduo sobre sua experiência no tempo é capaz de orientar suas ações e permitir a atribuição de sentido às relações cotidianas. Cerri (2009), no livro *Ensino de História e Consciência Histórica*, no capítulo “O que é a consciência histórica”, trata da importância de se entender a consciência histórica como um fenômeno intrínseco à espécie humana.

Ainda para Rüsen (2010), consciência histórica é uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Assim, a consciência histórica é “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN apud BARCA; MARTINS; SCHMIDT, 2011, p. 37). De forma sucinta, a consciência histórica não pode ser entendida como “simples conhecimento do passado”, mas como “meio de entender e antecipar o futuro”, isto é, como um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN apud BARCA; MARTINS; SCHMIDT., 2011, p. 36-7).

Para interpretar a consciência histórica, Rüsen (2010) defende a ideia sobre a intencionalidade do agir no tempo, afinal, os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmos de acordo com suas intenções. Assim, para Rüsen (2010), a consciência histórica não é fruto da escolha humana, mas é algo universalmente humano. Para tanto, enraíza-se na historicidade contida na própria vida prática dos homens.

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RÜSEN, 2010, p. 79).

Nessa perspectiva, toda forma de interpretação do indivíduo sobre sua experiência no tempo é capaz de orientar suas ações e permitir que atribua sentido às suas relações cotidianas. A história não é exclusiva dos bancos escolares, mas se encontra presente nas relações humanas, por meio das inúmeras narrativas que se estabelecem. Vygotsky (1989), afirma que o homem não age direto sobre a natureza, mas faz uso de diferentes tipos de instrumentos que funcionam como mediação de acordo com a atividade que pretende realizar; ou seja, as ferramentas elaboradas por gerações anteriores atuam sobre o estímulo, modificando-o.

Pela abordagem sócio construtivista, o desenvolvimento cognitivo está centrado na origem social da inteligência e no estudo dos processos sócio cognitivos. Para Vygotsky (1999) o desenvolvimento do indivíduo se dá através da relação com o outro, com o mundo; a palavra-chave é interação social. Nos dizeres do psicólogo, o desenvolvimento é uma consequência da aprendizagem com que o sujeito é confrontado, e passa pela análise de situações sociais que favorecem construir seu meio físico. Nessa abordagem, o desenvolvimento cognitivo envolve as interações sujeito-objeto-contexto social.

Os elementos que estruturam o texto da BNCC para o ensino de História lançam desafios para pensar a reorganização dos currículos ao propor romper com a “tradição” eurocentrada, espacial e temporal, e potencializar o que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estabelecem para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena enfim abre espaço para o debate curricular na perspectiva de responder às demandas de estudantes, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a temática.

Como proposta da BNCC, há de se destacar temáticas apontadas para a diversidade cultural, dando ênfase às múltiplas configurações identitárias presentes na formação da sociedade brasileira. A inclusão obrigatória desses temas definidos pela legislação devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil, de modo a desenvolver nos estudantes uma consciência histórica respaldada em argumentação consistente – ainda que estes tenham uma percepção estereotipada e naturalizada das diferenças, ao se tratar de povos africanos e

indígenas, visto que a história do Brasil foi marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.

Segundo Ausubel (1980), a utilização de organizadores prévios como recursos introdutórios é significativo, pois funcionam como informações que deverão ser apresentadas antes dos conteúdos da matriz curricular, servem de ponte entre o que o estudante sabe e o que deve saber para “ancorar” nova aprendizagem, novo conteúdo, levando-o a aprender de forma significativa:

A aprendizagem significativa não é sinônima de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo. Em segundo lugar, deve haver uma disposição para a aprendizagem significativa. O material de aprendizagem consiste de componentes significativos (por exemplo, pares de adjetivos), mas a tarefa da aprendizagem como um todo (aprender uma lista de palavras significativas associadas arbitrariamente) não é “logicamente” significativa. E mesmo o material logicamente significativo pode ser aprendido pelo método de decorar (aprendizagem automática), se a disposição do aluno para aprender não for significativa (AUSUBEL, 1980, p. 32).

Corroborando com o autor, o mais importante no processo de ensino, é que a aprendizagem seja significativa, ou seja, o conteúdo a ser aprendido precisa fazer sentido, e isso ocorre quando a informação nova se “ancora” nos conceitos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. A partir das proposições, almeja-se que o conhecimento histórico seja tratado como forma de pensar sobre os acontecimentos do passado e do presente, construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações no espaço ao longo do tempo. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades.

No processo de orientar o como ensinar e aprender História, estabelece-se como finalidades relacionar passado, presente e futuro – compreensão que não se dá de forma automática, necessitando de “referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BRASIL, 2017, p. 347). Nesse sentido, o ensino de História por meio de instrumentos científicos e metodológicos próprios tem como meta auxiliar os estudantes a descortinarem o mundo, estimulando o desenvolvimento de habilidades, competência de análise, interpretação e prática no contexto social em que vivem.

Diante desses pressupostos as competências específicas da área das Ciências Humanas e o componente curricular de História devem articular com as competências específicas da disciplina e garantir aos estudantes que reflitam seus valores, suas práticas cotidianas e que

consigam relacioná-los às situações históricas inerentes ao seu local e ao global, considerando que numa sociedade cada vez mais pragmática e utilitarista dos saberes, marcada pela brevidade das trocas de informação, o conhecimento histórico tende a se secundarizar, e o saber histórico auxilia no processo de modificação do conhecimento, tornando-o saber sistematizado, o que possibilita aos sujeitos uma visão de mundo de modo a colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018).

Quadro 3 - Competências Específicas: História

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA - ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

FONTE: BNCC, 2018.

As Competências do quadro indicam uma interpretação positiva na sua composição, conforme se observa: ser capaz de posicionar diante das questões impostas pelo contexto social; fazer-se praticante de dinâmicas e mecanismos no processo de transformação de uma sociedade em diferentes momentos da história; dialogar no espaço- tempo com os fatos na sua dinamicidade, sendo capaz de interpretar e reinterpretar criticamente as mudanças.

Ao analisar os procedimentos utilizados para descrição das competências propostas para o ensino de História percebe-se que há evidentes semelhanças; no entanto, diferentes processos

de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento, assim como formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer a compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. Nessa perspectiva, a comparação faz ver melhor o “outro”, e no conhecimento histórico a contextualização é imprescindível.

Saber localizar momentos específicos de um evento, de um discurso, registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de significados não condizentes com determinada época ou grupo social, inserindo-o no contexto de referências sociais, culturais e econômicas. Na formação do pensamento crítico está o exercício da interpretação e análise que auxiliam a compreender o significado histórico, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições dos estudantes, enfim, pressupõe problematizar a própria escrita da história.

No contexto das competências, um importante objetivo da História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época que vivem, nesse sentido preserva ou transforma hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

Conforme a BNCC, há três procedimentos básicos para o processo de ensino e aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O primeiro diz respeito à identificação dos eventos importantes na história ocidental, de tal forma que sejam organizados cronologicamente. Dessa forma, permite a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. Com isso, a valorização da História da África, das culturas afro-brasileira e indígena ganham realce não em razão do tema da escravidão e colonização, mas especialmente por levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo dos tempos.

O documento propõe o desenvolvimento das habilidades ao apresentar um quantitativo maior de variáveis, melhor contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções. A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude e visibilidade na análise dos processos históricos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas.

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. (BRASIL, 2017, p. 369). Esse procedimento se refere à escolha de fontes e documentos, visto que transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que observa e interroga com objetivo de desvendar a sociedade que o produziu. Deste

modo, para o historiador, o documento é o campo da produção do conhecimento histórico, é uma atividade importante a ser desenvolvida com os alunos. Assim, por meio do diálogo, reconhece-se os educandos como sujeitos de suas experiências e de suas próprias indagações.

Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível e o que é invisível, permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro.

O terceiro procedimento citado envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes (BRASIL, 2017, p. 369). Nessa perspectiva, respeitando as possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem o arranjo dos objetos de conhecimento ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.

Nesse movimento, trabalhar os procedimentos, como trabalho de campo, entrevistas, observações, consulta a acervos históricos potencializando o pensamento criativo e crítico, a capacidade de argumentar, de questionar, de avaliar respostas, contrastando as posições assumidas com outros posicionamentos e compreendendo que são pontos de vista entrecruzados por valores culturais e intencionalidades.

A BNCC, ao trazer organização de unidades temáticas e objetos de aprendizagem facilita a ação docente, permite produzir pautas interacionais para o alcance dos objetivos propostos. Ao ter uma unidade temática como referência, a perspectiva de ensino e aprendizagem deve prever sua relação com o macrossocial, não limitando o estudante a ver o bairro sem transitar por contextos sociais e culturais mais amplos. Os objetivos e expectativas de aprendizagem para o ensino da História no contexto da Educação Básica dialoga com as experiências e desafios de se pensar o lugar social da disciplina na formação cidadã dos estudantes brasileiros no contexto global, marcado pela aceleração do tempo, dissolução de fronteiras, ampliação de redes e articulações.

3.4 Desafios no contexto da Base Nacional Comum Curricular

Já se passaram dezessete anos e a efetivação da Lei 10.639/2003 ainda não se deu plenamente; todavia, muitos avanços foram obtidos e as políticas públicas de educação

passaram a enfatizar as questões étnico-raciais, desde a obrigatoriedade sobre História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, conforme a Lei nº 10.639/2003.

O respaldo normativo e legal para o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do afro-brasileiro e do africano encontra-se no Parecer CNE/CP 003/2004, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Apesar da forma açodada e do negligência em que as reformas curriculares atuais foram propostas nos documentos da BNCC, não se pode ignorar questões relacionadas às relações raciais. No Ensino Fundamental, a Base recebeu críticas em relação à perspectiva que retoma o modelo de competências dos anos 1990 nas três versões apresentadas (SILVA M, 2018).

Ainda assim, em função da aprovação da primeira versão do documento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, já em 2017 começou o movimento para que os ajustes e mudanças nos currículos, livros didáticos, entre outros, fossem realizados, visto que o prazo estabelecido para que as instituições escolares que oferecem Ensino Fundamental tenham as propostas curriculares adequadas à BNCC, no início do ano letivo de 2020, uma vez que as avaliações externas serão realizadas de acordo com as competências estabelecidas na Base.

As competências formuladas na BNCC se apresentam como comportamentos mais globais, que se desdobram em habilidades, que são descritas em termos comportamentais: aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar. Desse modo não contemplam os conhecimentos e saberes definidos na LDB, pois os conteúdos foram detalhados a partir de sua regulamentação por meio da Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No contexto de efetivação da Lei 10.639/2003, considerando o cenário político do Brasil, surgem sempre focos de tensão para a educação das relações étnico-raciais, e ainda enfrenta desafios que tornam difícil sua efetivação. Gomes e Jesus (2013) apontam os principais “dilemas, limites e avanços” acerca da implementação da lei:

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (GOMES; JESUS, 2013, p. 29).

De acordo com os autores, não havia uniformidade no processo, uma vez que as escolas de cada região caminhavam de forma diferente; assim, a inserção do que determina a Lei 10.639/2003 ocorria com maior celeridade nas práticas pedagógicas e nos sistemas de ensino de algumas regiões e mais lentamente em outras. Os autores também apontam algumas das dificuldades percebidas em nossa prática docente: desinteresse por parte dos dirigentes de educação; desconhecimento da história do Brasil e da África e a não valorização da importância da África; a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de alguns conteúdos culturais como as religiões ancestrais afro-brasileiras; e ainda a insuficiência de materiais didáticos (GOMES; JESUS, 2013).

Segundo César Callegari (2018), ex-conselheiro do CNE, a Base não é currículo, mas deve ser considerada como o conjunto de referências para as escolas. Nesse sentido, ele afirma que a BNCC cumpre o papel de ajudar a favorecer uma articulação do sistema educacional brasileiro deveras fragmentado.

Toda e qualquer intencionalidade educativa só se materializa por meio do currículo, seja em suas dimensões explícitas e/ou ocultas. Assim, o currículo reflete as práticas sociais desde as mais simples às mais complexas, inclusive as que são elaboradas no decorrer do processo histórico e atreladas às relações sociais, políticas econômicas e culturais. Desse modo, refletem as dinâmicas sociais.

Percebe-se que há uma força normativa a partir da BNCC, e o currículo é tido como um veículo que estrutura os conhecimentos e a cultura transmitidos pelos sistemas educacionais.

Caracteriza-se como “artefato social” que tem assumido centralidade nas discussões sobre como estabelecer relações entre culturas diversas, considerando a complexidade das sociedades modernas.

De acordo com Sacristán (1998), o currículo deve ser o cruzamento de práticas diversas e precisa ser pensado e construído a partir da realidade de cada unidade escolar. Ainda segundo o mesmo autor:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 1998, p. 21).

Em relação à concepção de currículo, no contexto de elaboração da BNCC, na concepção de Corrêa e Morgado (2018, p.11), “há os que consideram o currículo proposto pela

Base como um elemento de unidade e um imperativo democrático, e os que o consideram como um entrave à pluralidade e à diversidade”. Embora se afirme que a BNCC não é currículo, constituindo-se apenas numa referência obrigatória para a elaboração e a revisão dos currículos, existem determinações para que seus objetivos sejam cumpridos, ficando como competência dos projetos pedagógicos das escolas e redes determinar como alcançar os objetivos. Evidencia-se a prevalência de um currículo prescritivo, centrado em conteúdo, cujo desenvolvimento será controlado por meio de avaliações em larga escala (CORRÊA; MORGADO, 2018).

Teoricamente, é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de associar uma parte curricular comum nacional a uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes, sejam elas formadas por conteúdos, sujeitos e/ou territórios.

Nesse sentido, mesmo os campos usuais do registro de ler, escrever, contar – que figuram como representativas de uma universalidade consensual, uma centralidade curricular, um conhecimento comum – são campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Conforme Gomes (2011), apesar dos retrocessos, há motivos para comemorar os avanços democráticos promovidos pela Lei 10.639/2003, principalmente pelos grandes feitos articulados em prol dos afro-brasileiros:

Por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (GOMES, 2011, p. 1).

Ressalta-se que das dez competências gerais apresentadas pela BNCC para o ensino de História no Ensino Fundamental, somente uma aborda sobre a diversidade; ademais, os

conteúdos referentes ao que a Lei 10.639/2003 determina não aparecem de forma explícita, e questões relacionadas às diferenças perdem visibilidade, mas abre-se espaço para o termo “respeito ao outro”:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

É lamentável que após um longo caminho percorrido, lutas e avanços, ainda seja necessário pensar em recomeço, apesar de todo movimento e conteúdos criados, políticas públicas, programas, produção de materiais, guias curriculares, publicações, cursos de formação, fomento à pesquisa, projetos de extensão, de arte e cultura visando apoiar a implementação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008, muitas atividades perderam força na atual conjuntura.

A história do Brasil tem sido longamente marcada por opressões, colonização, racismo, preconceito, discriminação, exclusão, homofobia, iniquidades raciais e injustiças sociais, mas é preciso manter a esperança e atuar com a consciência de que muitos passos foram dados e muitas conquistas alcançadas. A Lei 10.639/2003 é uma dessas conquistas e se caracteriza como um “tesouro” incalculável para a sociedade brasileira.

QUADRO 4 – História e cultura da África BNCC (2ª versão)

A. História e cultura da África na BNCC -“2ª versão”(2016, p.303-642)	
(EF06HI08)	Conhecer as primeiras civilizações na Ásia e na África (a Mesopotâmia, a Pérsia, o Egito faraônico, os povos núbios e hebreus).
(EF07HI09)	Conhecer as formas de organização social e política do continente africano na época moderna.
(EF07HI25)	Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro”.
(EF09HI13)	Estabelecer a relação entre imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus que resultou na política neocolonialista na Ásia e África.
(EF09HI26)	Analisar os efeitos devastadores do imperialismo europeu sobre os países da África e da Ásia.
(EF22CH01)	Identificar as singularidades dos sistemas coloniais de África e Ásia.

(EF22CH02)	Analisar os aspectos fundamentais dos processos de independência na África e na Ásia.
(EF22CH03)	Reconhecer o processo de formação dos Estados africanos.
(EF22CH04)	Identificar os principais aspectos dos conflitos étnicos nos países africanos, com ênfase no Apartheid na África do Sul.

FONTE: BNCC, 2018.

Estabelece-se, conforme análise do quadro que os conhecimentos históricos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ganham espaço no exercício da relação do sujeito-leitura, num diálogo com autor-texto, necessários ao processo histórico numa maior complexidade de abstração. Os conhecimentos históricos relacionados aos anos sequenciais:

6º ANO (EF06HI11) Reconhecer e analisar as principais características da escravidão na Antiguidade; (EF06HI12) Identificar os principais aspectos da expansão territorial de Roma na Península Itálica, em regiões da Europa, da África e do Oriente Médio;

7º ANO – (EF07HI03) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias; (EF07HI05) Destacar a importância da ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese; (EF07HI08) Analisar as relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas; (EF07HI09) Conhecer as formas de organização social e política do continente africano na época moderna; (EF07HI10) Identificar as condições do comércio de escravos na África e o desenvolvimento do tráfico transatlântico; (EF07HI11) Conhecer as diferentes formas de escravidão nas Américas e as estratégias de luta dos escravos pela liberdade; (EF07HI17) Inferir, a partir de fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e central no Brasil, relacionados aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos tais como Confederação dos Tamoios (1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (século XVII);

8º ANO - (EF08HI03) Analisar as consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império; (EF08HI04) Analisar a relação do Império com as populações indígenas; (EF08HI09) Identificar as razões e os efeitos do fim do Tráfico de Escravos em 1850; (EF08HI12) Analisar os diversos impactos sociais, econômicos e políticos da Abolição da Escravidão;

9º ANO - (EF09HI13) Estabelecer a relação entre imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus, que resultou na política neocolonialista na Ásia e África.

Quanto aos aspectos de Linguagem e procedimentos de pesquisa, segundo documento da BNCC (2018), explicita metas a serem atingidas: 7º ANO - (EF07HI25) Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro”; (EF07HI26) Identificar fontes de diferentes naturezas para obter informações sobre a escravidão nas Américas; (EF07HI27) Pesquisar diferentes fontes sobre a catequese dos índios, analisando diferentes pontos de vista sobre o fato; (EF07HI28) Pesquisar diferentes fontes sobre a escravidão nas Américas, analisando diferentes pontos de vista sobre o fato; (EF07HI29) Identificar, em obras artísticas e em documentos diversos, as diferentes formas de resistência à escravidão, analisando diferentes narrativas e perspectivas sobre esse processo; (EF07HI30) Analisar mudanças e permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, problematizando esses estereótipos e preconceitos; (EF07HI31) Conhecer e compreender a importância de outras Ciências, tais como a Arqueologia, a Geografia, a Antropologia e a Linguística no conhecimento do passado das populações indígenas e africanas para a história brasileira; 8º ANO - (EF08HI26) Formular questionamentos sobre o legado do latifúndio e da escravidão; (EF08HI28) Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos direitos das populações indígenas e quilombolas.

Observa-se, então, que não são explicitadas as singularidades do continente africano, nos aspectos geográficos e históricos.

3.5 Lei 11.645/08: representações e discursos num Flash indígena

O tratamento dado à temática indígena requer uma análise de como historicamente esse assunto se transforma em conteúdo a ser ensinado nas escolas; um ensino sobre um Outro que há séculos é silenciado nas narrativas. Também se destaca que mesmo após obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, por meio da Lei 11.645 de 2008, a compreensão sobre a temática continua latente. Tanto que o componente de História da primeira versão da BNCC, que assumia uma seleção de conteúdos com ampla abordagem sobre as sociedades indígenas, foi duramente criticada por leitores professores reconhecidamente envolvidos nas pesquisas sobre formação docente e educação indígena e não-indígena no Brasil, especialmente em

pareceres enviados à Comissão responsável pela redação da Base, como por parte da comunidade acadêmica que clamava pela manutenção de conteúdos clássicos da história geral ocidental.

Os PCN produzidos em meados da década de 1990 não tinham propriamente um foco na história e cultura indígena (nem na história e cultura africana e afro-brasileira), e fundamentavam-se nas discussões da época sobre multiculturalismo, apresentado como “pluralidade cultural” nos Temas Transversais. Assim, a pluralidade cultural descrita nos PCN menciona conteúdos escolares que possibilitem aos alunos compreender, respeitar e valorizar a diversidade cultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática (BRASIL, 1998, p. 147). Porém, não havia o tratamento específico da questão indígena ao prescrever a diversidade e pluralidade com enfoque culturalista, genérico e superficial.

É relevante considerar o que está posto na Lei 11.645/08 para reelaboração dos currículos, já que é um preceito, uma norma produzida para estabelecer as regras. A propósito, a transversalidade curricular sugere a reestruturação no sentido de encaixar efetivamente as leis, ainda que as considerações não sejam de ordem prática no que referem à implementação curricular, tendo em vista que não há uma posição teórica sobre o assunto.

Nesse formato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, se fundamentam no multiculturalismo crítico. Peter McLaren (1997) compreende que as representações de raça, classe e gênero são resultado das lutas sociais mais amplas sobre significações, e defende que a tradição curricular na disciplina da História (ou seja, a história cronológica, quadripartite e eurocêntrica) se torna um empecilho para a efetivação do proposto pelas DCN.

Ainda nas décadas de 1980 e 1990, a antropóloga Norma Telles (1987) ressalta o exotismo com o qual é vista a cultura indígena. Bigeli (2018), ao tratar da análise dessa autora, nos mostra que prevalece naquele momento a ideia de déficit da cultura indígena: “os indígenas não falam, não possuem, não são: não têm moral, não sabem trabalhar, não sabem construir a moradia” (BIGELI, 2018, p. 33).

Identifica-se nas apreciações possibilidades de mudanças postas pela BNCC como diretriz a embasar as aulas de História após sua oficialização, rompendo com a manutenção do ensino de História pautado pela perspectiva e ênfase europeia, com seus marcos históricos e aportes teóricos e metodológicos, sendo destacados os dois mais pertinentes consoante a pesquisa: a valorização e ampliação do período escolar que se destina ao estudo dos povos indígenas, bem como da história da África e dos afro-brasileiros; e a adequação da Lei

11.645/08, dando tratamento pertinente à diversidade pela inserção dos conteúdos relativos às culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas com uso de fontes históricas.

Ressalta-se também os dispositivos legais como garantia de que as temáticas dos povos indígenas sejam inseridas na BNCC e influenciem positivamente tanto o ensinar quanto o aprender e, com isso, transforme as aulas de História em espaços privilegiados de reconhecimento da diversidade, calcada no reconhecimento da diversidade étnica e linguística dos povos indígenas do território nacional, postos desde a Constituição Federal em 1988.

Na versão preliminar, a Base assume caráter de ruptura com as conquistas adquiridas pelos povos indígenas, principalmente ao desconsiderar as leis 10.639/96 e 11.645/08, que tratam da inclusão das histórias e das culturas de afro americanos e ameríndios na Educação Básica.

Com a finalidade de integrar e fomentar o debate público sobre a elaboração da Base, os professores do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (UFG) e os coordenadores e professores do Curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) da Universidade Federal de Goiás elaboraram um texto publicizado em março de 2016, que discorre sobre a diminuta problematização concernente à diversidade na proposta. A diversidade dos conteúdos aparece na parte diversificada e não na parte comum, fator claro da evidente hierarquização de saberes do documento pautada pela proposição de uma matriz curricular eurocêntrica.

O estudo da história e da cultura indígena está inserido na modalidade educativa *Educação para as relações étnico-raciais* e conta com diretrizes próprias dadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. No que se refere aos temas especiais – aqueles que “atravessam” os componentes de uma mesma área do conhecimento, aqui especificamente a temática indígena –, compõe o tema especial *Culturas indígenas e africanas*, que deve perpassar toda a Educação Básica. Instituído a partir dos critérios de relevância e pertinência sociais e pelos marcos legais já explicitados, tal tema “se relaciona ao reconhecimento do protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações” (BRASIL, 2015, p. 49).

Os estudos sobre os indígenas na historiografia brasileira tiveram novo foco a partir dos anos 1970, quando uma geração de historiadores direciona seus holofotes para os colonizados, dimensionando, documentando e interpretando as experiências destes povos (MONTEIRO, 2001). Assim nasce a “Nova História Indígena”, com a aproximação da pesquisa, principalmente para as áreas da Antropologia e da Arqueologia, para evidenciar os povos

indígenas, considerando a presença, as especificidades e o protagonismo destes na constituição do Brasil.

No início da década de 1980, surgem significativas inovações na historiografia indígena em consonância com a organização de movimentos indígenas regionais, período em que os povos indígenas passaram a reivindicar seus direitos por meio de conselhos, federações e associações. Esses movimentos ganharam visibilidade ao enfrentarem as políticas expansionistas do período da Ditadura. De acordo com Valentini (2016), em 1971 foi criado o Conselho Indígena de Roraima (CIR), em 1987 foi fundada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), a Associação Tupi de Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão (Amtapama) e, em 1989, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

No limiar desses encontros regionais nasce, em 1980, a União das Nações Indígenas (UNI). Nessa conjuntura,

Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava (MONTEIRO, 2001, p. 5).

Assim, acontece a reconfiguração da noção dos direitos indígenas presentes na Constituição de 1988, sendo garantido o direito à diferença, o reconhecimento das línguas, o direito de os povos originários terem seus próprios processos de educação bilíngue. A partir dessas transformações, os indígenas deixam de ser coadjuvantes e se tornam sujeitos históricos, não mais são silenciados e se tornam autores de sua História.

Todavia, até os dias atuais, passada mais de uma década desde a sanção da Lei 11.645/08, ainda não há Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a temática indígena. Entre os anos de 2011 e 2012, foram realizados estudos para a sua regulamentação, e os resultados estão em um documento técnico escrito pelo consultor, o antropólogo e pesquisador Luis Donisete Benzi Grupioni. Em relatório, ele demonstra as dificuldades enfrentadas para obtenção dos dados, bem como a tentativa de de planificar Diretrizes Curriculares Nacionais para a temática. O documento finaliza descrevendo a parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o CNE, cujo objetivo é:

Realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) na sua função de orientar os sistemas de ensino e suas diferentes instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para política educacional brasileira (GRUPIONI 2012, p. 2).

Assim, para os objetivos de aprendizagem para os povos indígenas apresentados pela BNCC, o componente curricular de História foi organizado em quatro eixos: procedimentos de pesquisa, representações do tempo, categorias, noções e conceitos, e dimensões político cidadãs.

Ainda há de se ressaltar que na área de História se encontra a maior parte das indicações para a construção de conteúdos com foco em Educação para as Relações Étnico raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respaldados nos conceitos de “formação dos povos”, “condições sociais”, “grupos migrantes”, “diversidade cultural” e “cidadania”.

3.6 BNCC e Currículo: diferentes olhares e vozes

Em linhas pretéritas foi abordado sobre a BNCC como um documento de caráter normativo que orienta a (re)elaboração dos currículos, a revisão das propostas pedagógicas, das políticas para formação de professores, dos materiais didáticos e avaliações. Agora serão tratadas as mudanças que ocorreram a partir de 2019 e os impactos e desafios para a educação nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul.

A BNCC elucida quanto à promoção integral do cidadão, isto é, do desenvolvimento – intelectual, social, físico, emocional e cultural – compreendido como fundamental para a total construção do saber. Traz em sua estrutura as aprendizagens essenciais para garantir essa formação integral e estabeleceu “dez competências” aplicadas a qualquer área do conhecimento, independente do componente curricular, objetivando nortear tanto o trabalho das escolas como dos professores em todas as etapas da Educação Básica: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; argumentação; cultura digital; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; trabalho e projeto de vida; e responsabilidade e cidadania. Para o Ensino Fundamental, propõe uma divisão por áreas de conhecimento, competências específicas para cada área, componentes curriculares e competências exclusivas de cada componente.

O texto do documento da BNCC seleciona e indica os processos considerados imperativos na formação dos estudantes: identificação, comparação, contextualização, interpretação, análise de objetos, e ainda reforça que esses processos estimulam o pensamento.

Quanto à comparação, o documento registra que possibilita a “visão do outro”, e que, ao contextualizar, os estudantes aprendem a localizar momentos e lugares específicos de um evento. A interpretação, por vez, contribui para a formação crítica. E finalmente a análise, considerada uma habilidade complexa, porque pressupõe problematizar a própria escrita da história.

Aqui é pertinente o raciocínio de Karnal (2004), ao defender que ensinar a construir conceitos e situações problemas contribuem para o processo de interpretação, auxilia na construção de argumentos que permitem explicar a si próprios e aos outros de maneira convincente, potencializa a apreensão da situação histórica e desenvolve uma percepção mais abrangente da condição humana nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas. De acordo com a Base, um dos objetivos da disciplina História é:

Estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017c, p. 350).

No texto introdutório, a BNCC reitera que cabe ao professor de História considerar a experiência dos estudantes, sua realidade social e o universo da comunidade escolar. Enfatiza que os estudantes, ao promoverem a diversidade de análises e proposições, terão condições de construir suas próprias interpretações. De forma pontual, aborda temáticas voltadas para a diversidade cultural, questões de gênero, história dos povos africanos e indígenas. Sobre a crítica à questão histórica da perspectiva eurocêntrica no currículo, indica:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de uma nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos tópicos (BRASIL, 2017c, p. 351).

É sabido que as práticas previstas no documento são aplicadas de forma intuitiva, por isso surgem algumas inquietações e indagações: Como serão trabalhadas nas aulas de História

as questões relacionadas à desconstrução de imagens estereotipadas sobre os povos indígenas? Serão abordados os temas de maneira que os estudantes retirem os povos originários de suas esferas adornadas de preconceitos, silenciamentos, apagamentos e generalizações? E como serão concebidos para seus papéis de participantes na construção da História do Brasil, ocupando lugares nos quais sempre estiveram presentes, ou seja, como sujeitos históricos atuantes e essenciais? Essas práticas passarão a ser aplicadas de maneira intencional e impactarão mais alunos?

Deve-se proporcionar aos estudantes a capacidade de (re)leitura, observação e interpretação do mundo em diversos tempos e espaços: compreensão dos fenômenos sociais, políticos e culturais atuais e ao longo do tempo; compreensão das ações humanas sobre a natureza; compreensão das organizações e as transformações do espaço, suas contradições, de forma ética, responsável, corroborando para a construção de uma sociedade igualitária, tolerante, justa e solidária.

Para se apropriar do conceito de temporalidade, é fundamental compreender as relações entre anterioridade e posteridade, sucessão e simultaneidade, permanências e transformações, continuidades, descontinuidades e rupturas. Esse movimento permite ao estudante a percepção das temporalidades no curso da humanidade a partir da sua existência, história local, regional e nacional para compreender as formas de organizações políticas, econômicas e socioculturais como seu lugar no mundo. A memória histórica é instrumento importante na busca pela apreensão das ações dos agentes sociais e vai além das fontes escritas, ampliando a compreensão que se pode ter da humanidade e suas manifestações sociais. Portanto, reconstituir o legado e herança supõe lidar com a memória enquanto história viva e vivida que permanece no tempo, visto que no confronto da pluralidade das subjetividades a memória possibilita publicizar os acontecimentos relegados ao silenciamento.

Ao considerar a necessidade de compreender o mundo que vivemos, em seus múltiplos sentidos, é fundamental que a relação passado/presente impulse a dinâmica do ensino e aprendizagem. Tal processo acontece dialogicamente na busca pelo desenvolvimento formativo do sujeito a partir de seu arcabouço de experiências socioculturais vivenciadas. Dessa forma, qual a função da História para a formação do estudante, principalmente na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental? Que questões nos levam pensar a disciplina História como um saber necessário para estudantes na escola? São originárias e contextualizadas com o tempo presente, de forma que valorize o protagonismo do estudante e professores em suas práticas pedagógicas? Este exercício possibilita ao estudante analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimento de pessoas, coisas e saberes,

relacionando sua existência tanto social, política, econômica, cultural, quanto identitária com o mundo dinâmico e globalizado que o circunda.

Na versão de 2018, o texto da BNCC ignorou as contribuições e conquistas dos povos africanos e indígenas brasileiros. Tais conquistas fazem parte tão somente do repertório das universidades brasileiras que debatem a questão em atendimento à legislação vigente e contribui para a construção de uma nova base epistêmica responsável pela formulação e proposição de novas políticas públicas à diversidade. Ignorar a quantidade e a qualidade da produção intelectual dos próprios africanos e indígenas acerca de seus processos próprios de aprendizagem é, sem dúvida, um desrespeito.

É significativo atentar para o fato da necessidade de sancionar uma lei obrigar a abordagem de conteúdos como história da África, História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na disciplina de História; temáticas imprescindíveis no ensino. Atribuir pequena importância às colaborações vindas desses povos, e que se resumem a costumes alimentares, hábitos de higiene, religião, vocabulário, dentre outros, é um imenso prejuízo à educação brasileira.

Em 2008, a lei 10.639 foi modificada pela Lei 11.645/08 que inclui, além da temática Africana e Afro-brasileira, a obrigatoriedade de se abordar História e Cultura Indígena nas escolas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

3.6.1 Abordagem: BNCC em Goiás/Mato Grosso do Sul

O compromisso da escola é propiciar uma formação balizada pelos direitos humanos e democráticos. É preciso considerar a necessidade de desnaturalizar diferentes formas de

violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na escola.

No estado de Goiás, foram concluídas algumas etapas do processo de implementação da BNCC: estruturação da governança da implementação, estudo das referências curriculares, (re)elaboração curricular e a primeira revisão do currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Há de atentar, nesse aspecto, para culturas distintas dos estudantes, e que a escola dialogue com diferenças para enfrentar os desafios de suas finalidades educativas. A compreensão dos estudantes como sujeitos, com histórias e saberes construídos a partir de sua interação com o outro, tendo em vista os vários componentes curriculares. É importante considerar os modos de construir conhecimentos nas diferentes áreas.

A estrutura do Documento Curricular (DC) para Goiás se assemelha à BNCC, sendo regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica. Assim, o componente curricular de História deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de cinco das sete competências específicas que orientaram o processo de implementação do DC, enquanto partes integrantes da formação do sujeito; e apresenta como foco o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal e contextualização, com ênfase na compreensão das relações sociais baseadas no respeito, acolhimento, singularidade e diversidade.

O DC traz como proposta metodológica a interdisciplinaridade, visando à formação integral do sujeito, sendo que a História possibilita o diálogo e interação entre os diversos conteúdos. Ensinar e aprender ocorre por meio das diversas linguagens e leituras de mundo; assim, o diálogo, o registro de ideias, a compreensão de situações reais, próximas ou distantes, atuais ou históricas, dos espaços e tempos de vivências dos estudantes se efetiva. É pertinente perceber os marcos legais que embasaram a construção do DC, porque para além da BNCC, existem diretrizes e leis que fundamentam todo o processo de elaboração dos currículos escolares dos municípios.

O documento apresenta as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Fundamental. No 6º ano, as unidades temáticas de História são: tempo, espaço e formas de registros; a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; lógicas da organização política; trabalho e formas de organização social e cultural. Já no 7º ano, são propostas as temáticas sobre o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismo, Renascimento e o Novo Mundo; a organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; lógicas

comerciais e mercantis da modernidade. No 8º ano, as temáticas são: o mundo contemporâneo – o Antigo Regime em crise; os processos de independência nas Américas; o Brasil no século XIX; configurações do mundo no século XIX. Por sua vez, no 9º ano: o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; totalitarismo e conflitos mundiais; modernização, ditadura civil-militar e redemocratização – o Brasil após 1964 e a história recente.

Na perspectiva de uma História não eurocêntrica, a Base propõe unir tempos e espaços diferentes e tratar a Antiguidade Oriental e as sociedades pré-colombianas da América na mesma habilidade (EF06HI07). Ainda na linha de uma história mundial e integradora, estendese a espaços diversos, como trabalhar as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente durante a Modernidade (EF07HI14). Privilegiam-se as resistências e os protagonismos de diferentes grupos sociais e étnicos em diferentes contextos históricos (EF07HI08, EF08HI11, EF08HI26, EF08HI27, EF09HI04, EF09HI14, EF09HI25).

Todavia, mesmo com esses novos enfoques no ensino de História, não contempla a abordagem proposta pela escola dos Annales, de uma história abrangente, uma história problema da natureza humana (BURKE, 1997; FONTANA, 1998). Ao desprezar conteúdos relevantes como, por exemplo, os que tratam dos povos afro-brasileiros e indígenas, deixou de reivindicar e resgatar a memória de pessoas esquecidas pela historiografia tradicional. Por sua vez, a perspectiva da escola de Annales passou a privilegiar uma narrativa que revelasse a presença desses sujeitos que contribuíram com a construção da nação brasileira, além formalizar uma perspectiva abrangente de sujeitos históricos, não só “grandes” personalidades e “heróis”. Com os Annales, as pessoas à margem da sociedade como trabalhadores, camponeses, mulheres, crianças, passaram a ser reconhecidas como sujeitos e agentes da História (LEFEBVRE, 1989; REIS, 2004). A lógica temporal dos acontecimentos políticos e factuais foi substituída por novas compreensões temporais que buscaram acompanhar o universo das mudanças e transformações humanas, a exemplo da média e longa duração (BLOCH, 2001; BURKE, 1997; REIS, 2001, FONTANA, 1998).

Em Mato Grosso do Sul, o processo de implementação da BNCC iniciou com a instituição de uma Comissão Estadual, por meio da Resolução “P” SED n.º 2.766, de 28 de agosto de 2017, sob a presidência da Secretária de Estado de Educação, com representação do Conselho Estadual de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul, União dos Conselhos

Municipais de Educação e da Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com BNCC/2018, a Educação Básica deve compreender a complexidade e a não linearidade do conhecimento, promovendo uma educação voltada para o pleno desenvolvimento do estudante, nas suas singularidades e diversidades, ao reafirmar que a escola é espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, devendo proporcionar práticas de respeito às diferenças e diversidades. Como propósito de abranger essas orientações, o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul propõe uma educação integral que reflita na formação e desenvolvimento humano global, o que pressupõe romper com a ideia de um currículo que privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva.

Por entender que a BNCC é um documento normativo em que as áreas do conhecimento, componentes curriculares e campos de experiências devem nortear sua (re)elaboração, o Currículo do Mato Grosso do Sul adota as dez competências gerais como princípios norteadores. No Mato Grosso do Sul, o processo de implementação da BNCC iniciou com a instituição de uma Comissão Estadual, por meio da Resolução “P” SED n.º 2.766, de 28 de agosto de 2017, sob a presidência da Secretária de Estado de Educação, com representação do Conselho Estadual de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul, União dos Conselhos Municipais de Educação e da Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com as orientações do Conselho Estadual de Educação/MS, o Currículo de Referência do Estado deve ser complementado em cada rede de ensino e instituições privadas no âmbito do Sistema Estadual de Ensino por uma parte diversificada, e também ser planejado, executado e avaliado como um todo, atendendo às especificidades de cada localidade. Ademais, deve contemplar as Propostas Pedagógicas temáticas do ensino da História e a Cultura AfroBrasileira e Indígena, de forma a possibilitar uma ação pedagógica voltada para o respeito, a valorização da diversidade e formação da cidadania numa perspectiva da educação integral.

Cabe à instituição de ensino articular a reformulação da Proposta Pedagógica com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e o contexto em que a escola se situa, observadas as especificidades locais. O Ensino Fundamental deverá ser estruturado por áreas do conhecimento e componentes curriculares, conforme especifica o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e, caso opte por produzir seu próprio referencial curricular, deverá cumprir o estabelecido BNCC, conforme determina a Resolução CNE/CP n.º 02/2017.

Ressalta-se que as DCNs postulam que um dos objetivos é “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2013, p. 492).

A partir da contextualização dos fundamentos essenciais do saber histórico, o Currículo de Referência de História de Mato Grosso do Sul lança o olhar para uma perspectiva reflexiva, que deve partir de uma conjuntura local para o global, num movimento dinâmico e dialógico. Não se trata apenas de se ater a conhecimentos históricos postos, mas sim, agregar significados e conceitos que contribuam para que vozes, antes não ouvidas, possam ecoar e valer-se como elemento constitutivo da história e da identidade desses povos.

A inclusão de temas definidos pela legislação vigente como obrigatórios história da África e das culturas afro-brasileira e indígena devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil e que tenham voz e relevância. Assim, haverá a possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção do saber.

As discriminações, das mais variadas naturezas, verificadas cotidianamente em todo território nacional acerca dos negros adia o ideal de uma sociedade fraterna, justa, solidária com paz social. As contribuições econômica e cultural dos negros para com o Brasil, desde os tempos coloniais, as privações que eles têm sofrido ao longo dos séculos, bem como suas lutas e resistências devem ser consideradas, entendidas, compreendidas e reconhecidas (DOMINGUES, 2007; ALBERTI; PEREIRA, 2007). O mesmo se pode afirmar a respeito dos saberes sobre a África.

As ponderações, de certo modo, já foram examinadas pela historiografia brasileira sobre a temática (PEREIRA, 2010; SOUZA, 2012). A literatura da área, como Anderson (2008) e Zamparoni (2007), deu importantes passos para superar as barreiras, mas certamente há ainda um longo caminho a percorrer. A BNCC precisa considerar essa produção historiográfica, os anseios da população negra e indígena, os marcos legais e, a começar pelo disposto na Constituição de 1988.

Cabe à disciplina de História, promover o adensamento de conhecimentos, sendo o estudante partícipe do contexto social. A reflexão acerca de questões sociais, éticas e políticas fortalecem o desenvolvimento da autonomia intelectual, base para uma atuação crítica e

orientada por valores democráticos. As noções de tempo-espaço, diversidade, perspectiva dos direitos humanos, interculturalidade e valorização das diferenças aprofundam questionamentos sobre a performance de organizar a sociedade.

CONCLUSÃO

Após leituras sistêmicas acerca da temática em pesquisa, é possível mencionar que se convive sob a égide de uma sociedade que, ainda, reafirma a exclusão. Compartilhar a integração/interação significa criar mecanismos geradores de uma sociedade que exercita o diálogo entre saberes e culturas. Nesse aspecto, refletir sobre a questão etnicorracial, na perspectiva de povos indígenas / afros, no espaço educacional, é imprescindível compreender a escola num processo de corroborar com a progressão de conhecimentos históricos culturais.

O desafio da escola é promover ações e atitudes que traduzam, na prática, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e social, respeitando o outro. É na elaboração das propostas curriculares que se define o tipo de sociedade e sujeito que se quer construir. O ensino de História prioriza as diferentes leituras de mundo e as diversas experiências locais em cujo processo de aprendizagem é concebido como uma teia de saberes diversos, devido ao currículo vir agregado de intenções de quem o constrói.

As DCNs defendem que é papel da escola desconstruir as representações recorrentes que minimizam o papel de negros e indígenas. A legislação educacional corrente enfatiza a necessidade de mudança da abordagem dada ao negro e ao indígena no sistema educacional. Assim, educadores de todo país precisam atentar para as considerações de maior relevância que se referem a conteúdos e imagens relacionados a grupos historicamente discriminados e, em particular, às populações negras e indígenas.

A partir da década de 1990, sob a influência dos PCNs, ocorrem várias mudanças no ensino de História – o que evidencia a tentativa de mudar a organização do ensino, no que se refere aos conteúdos escolares. Entre essas mudanças, destaca-se a necessidade de se trabalhar com a diversidade cultural, realidade nacional e local, além da interdisciplinaridade. A LDB trouxe para o ensino de história uma orientação sobre os conteúdos na Educação Básica: em seu artigo 26, §4, determina que o estudo da História do Brasil deve contemplar as matrizes indígenas, africana e europeia na formação do povo brasileiro, além de estabelecer outras determinações no que se refere aos currículos do Ensino Fundamental/Médio e as suas disciplinas.

Partindo da concepção de que o ensino de História contribui para desfazer estereótipos e antigos paradigmas, identificou-se como era ainda gritante o silêncio sobre os indígenas no ensino da História do Brasil, o que contempla o Brasil Colônia nos materiais didáticos. Esse

tratamento típico do século XIX, ainda, provoca efeitos na leiturização que se faz sobre o papel do indígena e sua diversidade no Brasil atual.

Pode-se observar que na segunda versão da BNCC evidencia uma perspectiva de Ciências Humanas que concebe o estudante como protagonista de suas ações, construtor da sociedade que almeja e, considera a diversidade social, num combate ao pensamento eurocêntrico.

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado no viés de indagar os fatos no passado e no presente, construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações em um movimento contínuo espaço-tempo. Que os estudantes sejam capacitados e saibam comunicar, lidar com novas informações disponíveis, atuar com discernimento, principalmente, aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas e tomada de decisões e, finalmente, conviver e aprender com as diversidades.

A proposta do componente curricular de História da primeira versão BNCC, por falta de uma concepção alternativa e clara de história, resultou, em grande medida, em um amontoado de conteúdos históricos e sociológicos, com fracos traços organizacionais e sem uma lógica ou progressão temática e conceitual. É incompreensível o porquê da seleção de certos conteúdos, bem como a sua distribuição em certos anos ao longo dos semestres da Educação Básica. Por sua vez, a segunda versão corrigiu boa parte das fragilidades da primeira.

Na perspectiva desta investigação, a questão afro-brasileira/indígena presentes no componente curricular História da BNCC carece de tratamento mais condizente com as demandas sociais sobre a temática em questão (ALBERTI; PEREIRA, 2007; BRASIL, 2004; BRASIL, 2004b). O Brasil precisa assumir, definitivamente, que é um país multiétnico e permitir que todos os brasileiros tenham reais oportunidades de desenvolver suas capacidades humanas valorizadas pela sociedade. E isso só é possível se estimular, reconhecer e fomentar a preservação do que os sujeitos têm de nobre: sua história.

O texto é tímido em relação à questão das diferenças e mantém a perspectiva da diversidade e, de acordo com Marcos Silva (2018), a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Assim, para além de reconhecer, identificar, tolerar e respeitar, é preciso que os estudantes compreendam a construção histórica da diferença e a relação de poder que historicamente privilegiou determinados grupos em detrimento de outros.

Existem discordâncias e lacunas com relação à proposta da BNCC. Os idealizadores do documento não expõem a listagem de conteúdos que devem ser ensinados e, sim, uma descrição das intenções educativas para que o professor possa refletir e problematizar a respeito das

intenções propostas no documento. Nesse sentido, sua elaboração foi cercada por conflitos de interesses antagônicos.

Abordar as competências educacionais contribui para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem planejados: professores e alunos constroem diariamente os saberes por meio de um processo firmado no cotidiano e atividades escolares. É importante uma constante atenção com os currículos escolares. Existem incertezas acerca da aplicação prática da BNCC e a discordância sobre a reprodução do modo linear proposto pelo documento no ensino de História.

A inclusão de temas definidos pela legislação vigente como obrigatórios – a História da África e das Culturas Afro-brasileira e Indígena – devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil e, a partir de então, dar voz e relevância à história desses sujeitos. Assim, haverá a possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e perceber que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos que podem se entrecruzar com os consagrados nos espaços formais de produção do saber.

O conteúdo encontrado na BNCC é uma proposta para que o professor utilize de competência, criatividade e compromisso, orientando seu planejamento para a execução de práticas docentes dinâmicas e facilitadoras da aprendizagem do estudante.

A versão preliminar foi denominada “ideológica”, ao propor a ampliação da carga horária de História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, em detrimento de uma história eurocêntrica; enviou-se o debate, como se um currículo zeloso dos conteúdos canônicos eurocentrados fossem menos ideológicos. A referência dada aos povos africanos e indígenas na formação histórica do Brasil enfatiza a alteridade cultural, sem mencionar dominações, explorações, lutas e extermínios.

A última versão da BNCC ignora as contribuições e conquistas dos povos africanos e indígenas que fazem parte do repertório das universidades brasileiras e debatem a questão em atendimento à legislação vigente; também despreza a quantidade e qualidade da produção intelectual dos africanos e indígenas acerca de seus processos próprios de aprendizagem, configurando-se num desrespeito a esses estudantes.

Percebe-se o avanço nos textos apresentados de uma versão para outra, mas as propostas referentes à diversidade que existe no Brasil, reina a persistência de que africanos e indígenas devem ter suas histórias contadas de forma subalterna, além de que os conteúdos sejam

meramente informativos, sem dar a devida relevância às suas contribuições na formação da nação brasileira.

Ao analisar criticamente a hegemonia cultural que define os critérios de seleção de conteúdos presente nas propostas curriculares no contexto das escolas dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, frente à BNCC, constata-se a presença do preconceito quando se propõe estudar superficialmente a história da África, da cultura afro-brasileira e indígena, descaracterizando elementos da constituição da história desses povos no momento de decidir metodologias que incluem literaturas, autores, documentários, músicas, dentre outros a serem contemplados nas situações de estudo do ensino destes povos.

A BNCC comunica à comunidade escolar o aprendizado para o desenvolvimento integral dos estudantes, e segue o que Vygotsky diz sobre a aprendizagem, que precede o desenvolvimento em determinado ano letivo, determinada etapa da Educação Básica. Assim, é primordial olhar para a progressão dos objetivos de aprendizagem de cada ano letivo, dentro de cada etapa do Ensino Fundamental.

Ainda que não seja possível a constituição de uma homogeneidade curricular, via BNCC ou organização centralizada do currículo (sob o argumento de que a qualidade da educação depende de uma base unificadora), nessa perspectiva, pouco se problematiza o ensino de História dos povos africanos e indígenas, que tende ser reduzido a assimilação de conteúdos, ao cumprimento de padrões de aprendizagem incorporada à proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa a ser captada, registrada e medida.

Logo, no espaço escolar são múltiplas as relações que se tecem, pois os olhares que se voltam para a educação são diferenciados, ora tendem a entender a educação e, sobretudo a prática docente no sentido homogeneizador e reprodutivista de modos de ver e fazer educativos que não coadunam com a realidade do mundo de educar, ora criam-se redes de articulação de saberes e práticas que a partir do diálogo permitem que no cotidiano da escola seja possível vislumbrar a diversidade que esta apresenta de modo inclusivo dos sujeitos aprendentes.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p.100-122, jan./abr. 2015.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUSUBEL, David. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1980.
- BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos políticopedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado, 2011.
- BIGELI, Maria Cristina F. **Ensino de história e cultura indígena: os discursos do Currículo São Paulo Faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História**. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. Identidades e ensino da história no Brasil. In: MONTEIRO, A. M. F. C. M. ROCHA, H. A. B.(.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 147- 202.
- BORGES, Maria Aparecida Quadros.; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista On-line Unileste-MG**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Rio de Janeiro, 1931.

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

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20/12/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: SEF, 1997.

_____. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro 2003.** Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer n.03 de 10 de março de 2004.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: Ministério da Educação, jul. 2004.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Brasília, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-23, 2004.

_____. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural** (Unioeste), v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIAMPI, Helenice. O professor de História e a produção dos saberes escolares: o lugar da memória. In.: FERREIRA, Antônio Celso et ali, (Org.). **O Historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP/ANPUH, 2008,

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, p.157166, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Caminhos da história ensinada**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Caminhos da história ensinada**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. O ensino de História no Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971 – 1980). In. CERRI, Luís Fernando (org.) **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALUCH, Maria Terezinha Belanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, set. 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP N. 03/2009**. Estabelece normas complementares para a inclusão, no Sistema Educativo do Estado de Goiás, das disposições das Leis N. 10.639/03 e I I .645/08. Goiânia, 2009.

GOMES, Lino Nilma; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 1933, jan./mar. 2013.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena: impasses marcam a execução de políticas de educação. In: RICARDO, Beto; FANNY, Ricardo. **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012. p. 102-108.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2013.

IANNI, Octávio. **A sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2005.

KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. **Uma vida dedicada à História**. São Paulo: UNESP, 1998.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Mônica. A África na sala de aula: obrigatoriedade de ensinar história e cultura africanas é o novo desafio dos professores brasileiros. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 84-86, fev. 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, 2011.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha.; SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136..

MATO GROSSO DO SUL. **Parecer Orientativo CEE/MS n. 131/2005**. Campo Grande, 2005.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. “**Professores e livros didáticos**: narrativas e leituras no ensino de História”. In: REZNIK, Luiz (org.). A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.) **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo (Org.) **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007, p. 137-147.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, nº 25/26, p.143-162, set.92/ago.93.

NEMI, Ana Lúcia; MARTINS, João Carlos. **Didática de História**: o tempo vivido: uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África:** diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990-2005). 2007. 407 f. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____. A invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e os discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**, [S.l, n. 4, p. 1-27, fev. 2009.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo Negro:** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. 3. ed., Rio de Janeiro, FVG, 2000.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996.

ROIZ, Diogo da Silva. A batalha pelo uso da “temporalidade”: projetos de escrita da história para pensar o Brasil entre os “homens de letras” de São Paulo no início da década de 1930. In: ROIZ, Diogo da Silva; GOMES, Geovane Ferreira; SANTANA, Israel José (Org.). **Direitos Humanos e o Pensamento Social Brasileiro.** Serra: Editora Milfontes, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história – fundamentos da ciência histórica. 1. reimp. Brasília: Editora UNB, 2010.

_____. **História Viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. arlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004 (Pensamento e ação no magistério).

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/história (A versão final). **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1004-1015, 20 dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia *et. al* (Org.). **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10639**. Rio de Janeiro: Quarte/Faperj, 2012, p. 119-156.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 73-99.

VEIGA, Ilma Passos. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2007.

VIEIRA, Emanuel Meireles; XIMENES, Verônica Morais. Conscientização: em que interessa este conceito à Psicologia. **Psicologia e Argumento**, Curitiba, v. 26, n. 52, p. 23-33, 2008

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03**. Brasília: MEC; Secad, 2005, p. 133-166. (Coleção Educação para todos).

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 46-49, abril/jun., 2007.

ANEXOS

Competências gerais BNCC – finalidades

Competências gerais	Finalidade
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável também em âmbito local, regional quanto global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas

9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Temáticas Ensino Fundamental – Anos Finais

TEMÁTICAS ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS	
6º ano	Contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro: primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. Avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.
7º ano	As conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.
8º ano	Século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.
9º ano	Aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.

FONTE: Compilado pela autora, BNCC, 2018.

Objetivos de aprendizagem para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Enfoque	objetivos de aprendizagem
Eixo 1:	EF03HI03
Procedimentos de pesquisa	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
Eixo 2:	EF05HI04
Representações do tempo	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. “Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente”.
Eixo 3:	EF07HI12
Categorias, noções e conceitos.	Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
Eixo 4:	EF08HI14
Dimensões político-cidadãs.	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

FONTE: Compilação da Autora a partir de (BNCC, 2018, p. 409-23).

Competências específicas do Ensino de História - Ensino Fundamental – Anos

Finais

História – 6º Ano		
A. Unidades Temáticas	B. Objetos de Conhecimento	C. Habilidades
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	<p>(EF06HI05-A) Identificar e descrever diferentes povos: ameríndios, africanos, que hoje é o território brasileiro e goiano.</p> <p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p>
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (Mesopotâmicos) e nas Américas (Pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	<p>(EF06HI07-E) Relacionar os povos antigos do mundo clássico e os povos indígenas originários do atual território americano, brasileiro e goiano e seus hábitos culturais e sociais como contemporâneos, mas em localidades distintas.</p> <p>(EF06HI07-F) Compreender as dinâmicas de circulação e de interação entre as sociedades antigas da Europa, da África e do Oriente Médio, destacando o comércio Fenício e as caravanas de especiarias do Oriente.</p> <p>(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p>
		<p>(EF06HI08-A) Identificar os espaços territoriais ocupados por Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos), dos Astecas, Maias e Incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras e do território goiano.</p> <p>(EF06HI08-B) Identificar e compreender os aportes culturais, sociais e econômicos dos Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos), Astecas, Maias e Incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras e do território goiano, bem como seus legados para a humanidade. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e</p>

		os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
Lógicas de organização política	<p>* As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</p> <p>*O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio</p>	<p>(EF06HI13-A) Reconhecer as diferentes formas de organização política na África e no Mediterrâneo no mundo antigo.</p> <p>(EF06HI15-A) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo (Europa, África e Oriente Médio) e a interação entre as sociedades.</p> <p>(EF06HI15-B) Comparar as dinâmicas de circulação entre as sociedades no Mediterrâneo (Europa, África e Oriente Médio) e seu significado no Medievo e na atualidade.</p>
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	<p>(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos com destaque para as relações entre senhores e servos.</p>
História – 7º Ano		
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	<p>* A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno</p> <p>* Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial</p>	<p>(EF07HI02-E) Relacionar a invasão e ocupação dos continentes africano, asiático e americano pelos europeus com o componente cultural do estranhamento, processos que fortalecem o debate teórico das Diferenças e das Identidades.</p> <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>

<p>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</p>	<p>A conquista da América e as formas de organização Política dos indígenas e Europeus: conflitos, dominação e Conciliação</p> <p>*Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa</p>	<p>(EF07HI09-B) Identificar conflitos, dominação, formas de resistência e conciliação das populações ameríndias ao processo de conquista europeia com destaque para as populações que habitavam o que hoje é o centro-oeste brasileiro.</p> <p>(EF07HI09-C) Compreender os processos de desculturação e aculturação nos continentes africanos e americanos.</p> <p>(EF07HI09-D) Analisar os impactos da conquista europeia para as populações ameríndias, com destaque para as populações que habitavam o que hoje é o centro-oeste brasileiro.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>EF07HI12-B) Identificar a distribuição territorial da população indígena com destaque para o que hoje é o centro-oeste brasileiro, e da América portuguesa, considerando a diversidade étnico Cultural.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
<p>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade</p>	<p>As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental</p> <p>As lógicas internas das sociedades africanas.</p> <p>As formas de organização das sociedades ameríndias</p> <p>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados</p>	<p>(EF07HI13-A) Relacionar a dinâmica do mercantilismo enquanto política econômica entre a metrópole e colônia e suas implicações econômicas na Europa, América e África.</p> <p>EF07HI14-A) Diferenciar as diversas formas de relação das sociedades americanas e africanas com outras sociedades do Ocidente e do Oriente para o conceito de troca, mercadoria e dinâmicas comerciais.</p> <p>(EF07HI14-B) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas nos séculos XVI e XVII.</p> <p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>(EF07HI15-A) Relembrar o conceito de escravidão no mundo antigo e a servidão medieval e distinguir as implicações dos diversos conceitos de</p>

		<p>escravismo e servidão percebendo suas especificidades.</p> <p>(EF07HI15-B) Discutir o conceito de escravidão dentro das formas de organização das sociedades ameríndias e africanas, partindo do princípio de uma nova leitura na qual a escravidão seja vista de forma subjetiva pelo próprio escravo.</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>EF07HI16-A) Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados e suas possíveis distribuições no território brasileiro com destaque para o que hoje é o centro-oeste brasileiro.</p> <p>(EF07HI16-B) Conhecer as formas de resistências à escravidão, como a formação de quilombos no território goiano e identificar populações quilombolas rurais e urbanas em sua região e município. (EF07HI16-C) Identificar atividades análogas ao regime de servidão e escravidão na contemporaneidade.</p> <p>EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p>
História – 8º Ano		
Os processos de independência nas Américas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	<p>(EF08HI14-A) Conceituar o termo tutela pelos vieses jurídico, religioso e teórico dos grupos indígenas no período colonial.</p> <p>(EF08HI14-B) Discutir a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial.</p> <p>(EF08HI14-C) Identificar e refletir as permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF08HI14-D) Estabelecer paralelos e conseqüências vividas na atualidade por populações afrodescendente e indígenas egressas da tutela colonial e da escravidão.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos</p>

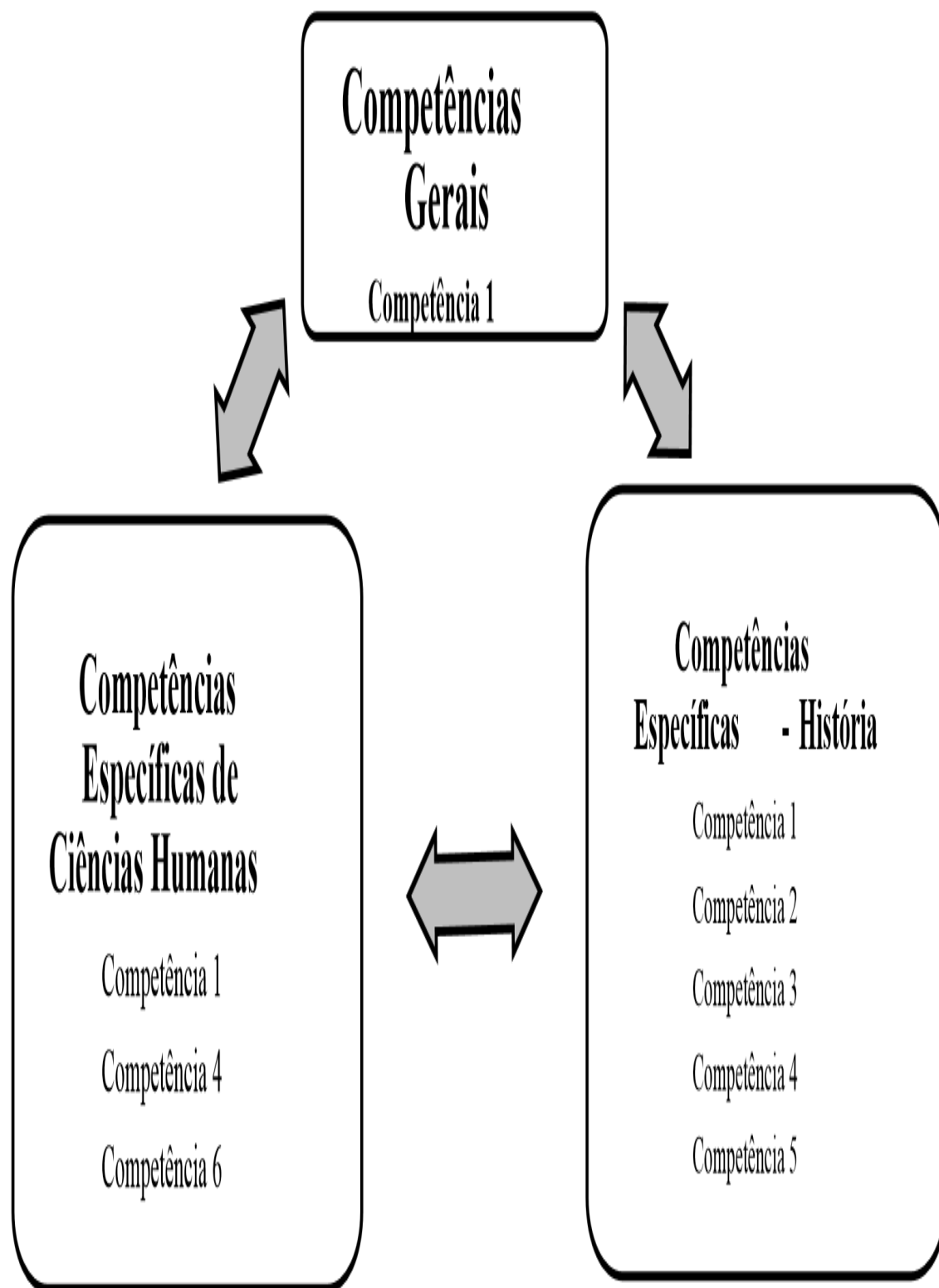
		negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19-A) Relacionar os conceitos de plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial. (EF08HI19-B) Discutir o legado da escravidão nas Américas com destaque para o Estado de Goiás. (EF08HI19-C) Analisar a herança dos africanos e de seus descendentes nas Américas a partir de fontes históricas, com destaque para o Estado de Goiás.
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	EF08HI21-A) Relembrar as políticas aplicadas à população indígena após o período colonial com destaque para o território goiano. (EF08HI21-B) Identificar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império com destaque para o território goiano. (EF08HI21-C) Analisar as políticas oficiais com relação ao extermínio indígena durante o Império com destaque para o território goiano. (EF08HI21-D) Discutir o conceito e a importância de ações afirmativas para as populações indígenas, com destaque para o território goiano. (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias. Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	(EF08HI23-D) Estabelecer relações econômica, social e cultural entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. (EF08HI24-A) Reconhecer os principais produtos utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo. (EF08HI24-C) Analisar os impactos sobre as comunidades africanas na forma de

	<p>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.</p> <p>O silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.</p> <p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p>	<p>organização e exploração econômica pelos europeus no século XIX.</p> <p>(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p> <p>(EF08HI26-A) Relembrar o imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.</p> <p>(EF08HI26-B) Apontar as resistências das populações da África e Ásia frente ao imperialismo europeu.</p> <p>(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p> <p>(EF08HI27). Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>
História – 9º Ano		
<p>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</p>	<p>A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição</p> <p>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações</p> <p>A questão indígena durante a República (até 1964)</p>	<p>(EF09HI03-A) Problematicar as lógicas de inclusão e exclusão dos negros na sociedade brasileira pós-abolição, com destaque no território goiano, e tecer paralelo com o mesmo contexto em outras partes da América.</p> <p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>(EF09HI04-A) Identificar a importância da participação da população negra na formação econômica, política, social e cultural do Brasil e em Goiás.</p> <p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p>

<p>Modernização, ditadura civil militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p>	<p>As questões indígena e negra e a ditadura</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens)</p>	<p>(EF09HI21-A) Conhecer as políticas públicas sobre as demandas indígenas e quilombolas em Goiás e no Brasil no período ditatorial militar brasileiro.</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI26-A) Conhecer e discutir as lutas por igualdade de direito de populações marginalizadas, suas especificidades e as políticas públicas afirmativas que visam erradicar todo e qualquer tipo de violência contra: negros, indígenas, mulheres, homossexuais, diversidade sexuais, povos (da terra, das águas, das florestas), camponeses, sem (terra e teto) ciganos, deficientes e quaisquer outra minoria.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
<p>A história recente</p>	<p>Os processos de descolonização na África e na Ásia.</p> <p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</p>	<p>(EF09HI31-A) Relembrar as dinâmicas do neocolonialismo que dizimaram africanos e asiáticos e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p> <p>(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p> <p>(EF09HI36-A) Conhecer e identificar grupos étnicos sociais estabelecidos no Estado de Goiás remanescentes e descendentes de populações (indígenas, quilombolas, ciganas, alemãs italianas) e demais minorias étnicas em Goiás, destacando suas particularidades, importância e identidade</p>

		sociocultural para a marca da goianidade.
	As pautas dos povos Indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	<p>EF09HI36-B) Conhecer e problematizar as políticas públicas afirmativas para populações remanescentes e descendentes de minorias étnicas no Brasil e em Goiás, nas últimas décadas.</p> <p>EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.</p>

FONTE: Ensino Fundamental – Anos Finais. Documento Curricular para Goiás. Volume III-SEDUCE (2019, p. 69-96).



FONTE: DC-GO.