



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**JOÃO MORAIS DA COSTA JÚNIOR**

**ENTRE NEGROS, CABOCLOS E GENTIOS: os usos das Leis 10.639/2003 e  
11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá**

**Macapá-AP  
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**JOÃO MORAIS DA COSTA JÚNIOR**

**ENTRE NEGROS, CABOCLOS E GENTIOS: os usos das Leis 10.639/2003 e  
11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá**

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Amapá-Unifap, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Giovani José da Silva

Macapá – AP  
Julho de 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Bibliotecária .....

**JOÃO MORAIS DA COSTA JÚNIOR**

Esta dissertação foi avaliada e aprovada pelo Programa de Mestrado Profissional em  
Ensino de História da Universidade Federal do Amapá.

Banca Avaliadora:

---

**Prof. Dr. GIOVANI JOSÉ DA SILVA**  
(Presidente/Orientador)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. CECÍLIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS**  
(Coorientadora)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. MARINELMA COSTA MEIRELES**  
(Membro Externo)

---

**Profa. Dra. SIMONE GARCIA ALMEIDA**  
(Membro Interno)

---

**Prof. Dr. RAIMUNDO ERUNDINO DINIZ**  
(Suplente)

Resultado: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Aos meus adorados pais, João Morais (*in memoriam*) e Fátima Mendes, à minha amada esposa Natasha Costa, minha irmã Andreza (Dedeza) e à minha doce vovó Zélia (*in memoriam*). Agradeço por tudo: pela minha formação, dedicação, bondade e amor.

## AGRADECIMENTOS

Fazer uma lista de agradecimentos sempre me pareceu uma tarefa bastante injusta: muita gente para agradecer em poucas linhas, mas é extremamente necessário fazê-lo, pois nenhum trabalho é exclusivamente individual.

Agradeço em primeiro lugar a Deus todo poderoso, criador do Céu e da Terra, que me proporcionou a plena dádiva da vida e de toda a sabedoria para que eu conduzisse os estudos do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Amapá (Unifap), com empenho e seriedade, mesmo em períodos de tormentas e dificuldades, onde a procrastinação e o desânimo, por vezes batiam em minha porta. Foram momentos que graças ao pai celestial, consegui superar com dedicação e afínco.

À minha querida família, sobretudo a minha amada esposa Natasha, grande incentivadora para que eu me dedicasse ao Mestrado, minha mãe Fátima e meus sogros João e Maria.

Estimo infinita gratidão aos meus professores, profissionais que conduziram o Programa de Mestrado com extrema seriedade e que proporcionaram intensos momentos de aprendizagem e sabedoria, que me fizeram compreender um mundo que eu achava incompreensível: o Ensino de História.

Entre estes, destaco o Professor Doutor Giovani José da Silva, o *Oyatogoteloco*: “A Luz que brilha longe”, que com sua experiência e conhecimento, aceitou o desafio de me guiar na construção de uma proposta curricular decolonial para o Estado do Amapá. Seus ensinamentos iluminaram esta caminhada e fizeram com que eu me tornasse um profissional cada vez melhor.

Expresso também imensa gratidão à Professora e Coorientadora Cecília Maria Chaves Brito Bastos, que com carinho e preocupação, guiou-me nos momentos de maiores dificuldades.

Agradeço aos meus amigos de turma, alguns se tornaram verdadeiros irmãos, pelos momentos de companheirismo e amizade nestes dois anos de PROFHISTÓRIA.

Não poderia esquecer da luta exercida diariamente por inúmeros negros, gentios, caboclos, ribeirinhos, mulheres, LGBT's e movimentos sociais que, com suas lutas diárias fizeram (e fazem) parte do cotidiano deste país, pelo fim das desigualdades sociais que há tempos assolam a nossa história. Por uma educação libertadora e decolonial, sobretudo intercultural e crítica.

Por fim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que este trabalho se tornasse uma realidade. Peço perdão se não citei todos os nomes, pois como ser humano me reservo à máxima da imperfeição humana.

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber”.

Paulo Freire

## **RESUMO**

A pesquisa insere-se no contexto das discussões sobre currículo escolar no Ensino de História do Estado do Amapá. Desta forma, tal pesquisa tem como finalidade a construção de um Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM), delineando a composição de uma proposta curricular de caráter decolonial ou descolonizante como produto, utilizando as leis 10.639/03 e 11.645/08 e leis correlatas, em âmbito nacional e local, como parâmetro para lançar novos olhares a respeito da inserção de temáticas voltadas para a história africana, afro-brasileira e indígena. O trabalho em questão será compreendido por meio de um estudo detalhado sobre o currículo de História do Estado do Amapá, no tocante ao 6º ano da Educação Básica (antiga 5ª série). Tal entendimento, compreensão e análise será feita, por meio da leitura e utilização das Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá (DCE/AP 2015) e respectivas Leis correlatas. Propõe-se compreender quais são e se existem relações interdisciplinares e teóricas entre Ensino de História e História Indígena e entre História e Antropologia, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar as Histórias e as Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas, por meio da análise de documentos oficiais, em âmbito local. A proposta, por meio desta análise verificar-se-á se existe a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas do Ensino Básico do Estado do Amapá, e se as inserções de caráter Colonialista / Eurocêntrica continuam a fazer parte das balizas, do alicerce do Currículo de História do referido Estado.

**Palavras-chave:** CURRÍCULO DE HISTÓRIA – DECOLONIALIDADE – LEIS 10.639/03 E 11.645/2008 – AMAPÁ

## **ABSTRACT**

The research is part of the discussions about school curriculum in the History Teaching of the State of Amapá. This research aims to propose a Master's Conclusion Work (TCM), outlining the composition of a curriculum proposal of a decolonial or decolonizing character as a product, using laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 and related laws, at national and local scope, as a parameter for analysis regarding the insertion of themes focused on African, Afro-Brazilian and indigenous history. This work will be understood through a detailed study on the curriculum of the History of the State of Amapá, in the 6th year of Basic Education. The understanding and analysis will be made, through the reading and use of the Curricular Guidelines of the State of Amapá (DCE / AP 2015) and related Laws. It is proposed to understand what are and if there are interdisciplinary and theoretical relations between History Teaching and Indigenous History and between History and Anthropology, from a culturalist perspective, in order to highlight the Afro-Brazilian, African and Indigenous Histories and Cultures, through the analysis of official documents, at the local scope. This proposal will verify if there is the enforcement of laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008 in the schools of Basic Education of the State of Amapá, and if the insertions of Colonialist / Eurocentric character continue to be part of the direction of the proposals of the History Curriculum of that State .

**Keywords:** HISTORY CURRICULUM - DECOLONIALITY - LAWS 10.639 / 03 AND 11.645 / 2008 - AMAPÁ

## SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO .....	13
2 - O CURRÍCULO EM QUESTÃO: história, concepção e identidade.....	20
2.1 - Currículo: uma história de contradições e ambivalências.....	20
2.3 - O currículo de história e a nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	40
2.4 - Ensino emancipador ou alienante? afinal, que rumo tomar? .....	47
3 - QUE CURRÍCULO É ESSE NO AMAPÁ? Uma análise das Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá de 2016 e do Referencial Curricular do Amapá (RCA) de 2019 .	57
3.1 - Primeiras impressões.....	57
3.2 - Uma análise das Diretrizes Curriculares para o 6º ano no Amapá.....	64
4 - CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O 6ºANO: uma proposta Decolonial para o Amapá.....	83
4.1 - Concepção de currículo intercultural/decolonial, de acordo com as leis 10.639/03 e 10645/08: métodos, procedimentos, conceitos e atitudes.....	83
4.2 - Estrutura do Currículo Intercultural e Decolonial para o sexto ano do Ensino Básico no Amapá.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
REFERÊNCIAS .....	112
GLOSSÁRIO DE VERBOS PARA A CONSULTA DO PROFESSOR:.....	116
ANEXOS:.....	118

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1: A compreensão da História .....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 2: As origens do Ser Humano e sua chegada às Américas .....</b>	<b>69</b>
<b>QUADRO 3: As civilizações do antigo Oriente e Africanas .....</b>	<b>73</b>
<b>QUADRO 4: A Civilização clássica Grega.....</b>	<b>76</b>
<b>QUADRO 5: Civilização Clássica Romana.....</b>	<b>77</b>
<b>QUADRO 6: Processo de Leituração .....</b>	<b>84</b>
<b>QUADRO 7: Ofício de professor historiador .....</b>	<b>86</b>
<b>QUADRO 8: O que significa o currículo?.....</b>	<b>89</b>
<b>QUADRO 9: Verbos e Atitudes.....</b>	<b>90</b>
<b>QUADRO 10: Artefatos e Conceitos.....</b>	<b>91</b>
<b>QUADRO 11: Exemplos de Dimensão conceitual, atitudinal e procedural.....</b>	<b>91</b>
<b>QUADRO 12: Estrutura Curricular para o Primeiro Bimestre / História e Cultura indígena amapaense.....</b>	<b>93</b>
<b>QUADRO 13: Estrutura Curricular para o Segundo Bimestre / História e Cultura Afro-Amapaense e Africana. ....</b>	<b>99</b>
<b>QUADRO 14: Estrutura Curricular para o Terceiro Bimestre / Entre rios e palafitas: as populações e tradicionais no Amapá.....</b>	<b>103</b>
<b>QUADRO 15: Estrutura Curricular para o Quarto Bimestre / Sujeitos esquecidos, sujeitos invisíveis: uma discussão sobre mulheres, estrangeiros e trabalhadores.</b>	<b>107</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular**
- DCE/AP – Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá**
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais**
- EB – Ensino Básico**
- EF – Ensino Fundamental**
- ESP – Escola Sem Partido**
- IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**
- IHF – Instituto Histórico Francês**
- IHP – Institut Historique de Paris**
- LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
- MEC – Ministério da Educação**
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**
- RCA – Referencial Curricular Amapaense**
- SEED – Secretaria Estadual de Educação**

## 1 - INTRODUÇÃO

Por um período bastante longo, verificou-se uma História praticamente exclusiva da elite brasileira nos currículos, nos livros didáticos e reproduzidos nas salas de aula, com os olhos voltados para a Europa e para a ideia de que a mestiçagem no Brasil seguia passiva ao rumo dos acontecimentos no país. Sujeitos, grupos e personagens constitutivos e importantíssimos para a formação e consolidação da História do Brasil, - índios, negros, africanos, mestiços e migrantes - eram colocados como meros apêndices ou simples notas de rodapé da História do Brasil.

O que se seguia neste modelo discriminatório, racista e que minimizava a importância das minorias sociais, era uma prática que invisibilizava os povos indígenas e negros como protagonistas da História brasileira. Assim, nos livros didáticos e currículos escolares há uma predominância da presença masculina, elitista e notadamente branca. Onde estavam as mulheres e as crianças? Não se tinham filhos? Famílias? Onde estavam os pobres, camponeses, lavradores, desempregados e operários, indígenas, negros, africanos e mestiços? Não existiam favelas, pontes e casebres de madeira ou de barro, comunidades vivendo nas zonas rurais? Nota-se que havia uma convergência para um modelo predominantemente patriarcal e elitista de sociedade, particularmente metropolitano, europeizado, colonizador; de uma História exclusivamente “vista de cima”, pelo alto, onde somente as elites eram merecedoras de terem suas histórias contadas nas salas de aula.

Nesse sentido, a construção de uma proposta curricular que viabilize a inclusão das histórias da África e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos de História no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental busca atender uma demanda dos professores da área de História nascida por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir no currículo de forma obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

François Hartog em sua obra denominada Regimes de Historicidade – Presentismo e Experiência do Tempo (2013), apresenta três regimes dominantes na história ocidental: o da história Magistra Vitae, aquele do modernismo e o que nomeia Presentismo, relativo ao que considera a atual “crise do tempo”. Na definição do autor:

Regime de historicidade [...] podia ser compreendido de dois modos. Em uma acepção restrita, como uma sociedade trata seu passado e trata do seu passado. Em uma acepção mais ampla, regime de historicidade serviria para designar ‘a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana’ (HARTOG, 2013, p. 28).

O primeiro regime, denominado de História como *Magistra vitae* está baseado na ideia da constituição de um exemplário de feitos e de homens ilustres, o qual permaneceu vigente dos gregos aos primeiros séculos da época moderna, passando pelo período medieval cristão. Neste regime o presente e o futuro não ultrapassam o passado, embora tampouco sejam tomados como idênticos entre si; o passado constitui-se como o principal repositório elucidativo dos eventos, sendo a história entendida como uma disciplina artística em que o levantamento dos fatos antigos é a base da produção do elogio ou da censura do que ocorre ou pode ocorrer.

O regime moderno tem sua baliza inaugural na Revolução Francesa (1789 - 1799), cuja ruptura radical com o passado torna insustentável a ideia de história exemplar. Pensa-se, então, a história como movimento onde cada fato é único, no bojo de um processo evolutivo e progressivo, atraído irreversivelmente em direção ao futuro. Daí a presença central da teleologia na história moderna, a qual explica o evento pela sua destinação posterior. Nesse contexto, a disciplina histórica passa a reivindicar para si o estatuto de ciência, pois deve ser capaz de produzir a análise dos processos objetivos que dirigem os acontecimentos para sua efetuação no âmbito privilegiado das histórias nacionais. A ideia de nação organiza a unidade dos eventos progressivos em contínua formação.

O terceiro regime proposto por Hartog refere-se o que supõe ser efeito do colapso contemporâneo da experiência do tempo: trata-se do Presentismo cujo grande marco é a queda do Muro de Berlim, em 1989. Aqui se desmonta a história progressista, que passa a se encerrar num “círculo do presente”. A noção de história nacional, antes nuclear, dissolve-se num inventário de “lugares da memória” – expressão que dá título à obra do historiador Pierre Nora que é o principal foco da crítica de Hartog.

Sendo assim, a História do Brasil, desde o século XIX, presente nos programas curriculares e contada nos livros didáticos, dava uma ideia de que vivia-se e via-se um “conto de fadas”, onde não existiam pobreza, marginalidade, insegurança, ou outros sujeitos históricos que não os homens da elite. O Brasil era visto como um lugar onde “tudo era belo” e imutável. Contudo, recentemente, os estudos interdisciplinares que envolvem História, Antropologia, Arqueologia, Ensino de História trazem reflexões e

debates para o âmbito escolar e social, que vem promovendo a inserção dos alunos em um mundo com histórias mais próximas de suas realidades, convívios e atitudes.

Isto porque entende-se que a escola e o ambiente escolar não devem ser vistos como apenas o “lugar” no qual os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares - hoje eixos temáticos -, mas também como a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos múltiplos e democráticos (BITTENCOURT, 2018). Tais conjuntos e aglomerados de saberes são entendidos como conteúdos escolares que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.

Assim, considerando as novas perspectivas para se pensar currículos escolares é apresentado nesta dissertação, o título “**Entre negros, caboclos e gentios: os usos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá**”, com a finalidade de lançar reflexões e problematizações sobre o currículo escolar do 6º ano do ensino fundamental do Estado do Amapá, de modo a construir uma proposta curricular de caráter decolonial ou descolonizante como produto voltado aos docentes e discentes não indígenas do Ensino Fundamental. Para tanto, propõe-se estabelecer relações interdisciplinares e teóricas entre Ensino de História e História Indígena e entre História e Antropologia, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar a História e a Cultura dos Povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas, por meio da análise de documentos oficiais, tanto em âmbito nacional como local. A proposta será uma alternativa para a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas do Ensino Básico.

Para problematizar ensino de história, currículo e diversidade cultural, faz-se necessário atentar para o fato de que, ao lidar com essas concepções entra num campo político. Campo esse que trouxe o direito à diversidade como uma das indagações para o currículo. Assim, pensar em currículo no ensino de História é um movimento que vai além do pedagógico (GOMES, 2007). As demandas em prol do respeito à diversidade no currículo é muito importante, pois ao indagar o currículo coloca-se em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou no sistema de ensino brasileiro e que tenta se impor nos dias atuais com o rótulo de “escola sem partido” (BITTENCOURT, 2018). Questionar os currículos significa problematizar a política educacional e a elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

Assim, a referida dissertação insere-se na Linha de Pesquisa “**Saberes Históricos no Espaço Escolar**” porque propõe-se a desenvolver pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola, no caso do currículo. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de saberes, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar.

A dissertação é composta por três capítulos, sendo que o primeiro capítulo intitulado: “**O currículo em questão: história, concepção e identidade**”, destaca um panorama acerca da história, das contradições e das ambivalências do currículo de História do Brasil, desde o século XIX até a aprovação da nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Indagando que rumos deve-se tomar em relação à proposição de programas curriculares na atualidade para uma aprendizagem significante. O currículo escolar deve evocar um ensino de História emancipador ou alienante?

Esta é uma proposta de trabalho que busca aproximar interdisciplinadamente Ensino de História, Currículo e Diversidade, de modo a oferecer um produto com uma proposta de currículo que possa contribuir para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no Ensino de História do Amapá. Neste serão discutidos conceitos como o de Currículo, seus autores, desencadeando na análise trabalhos e discussões realizados por pesquisadores como Ivor Goodson, Michael Apple, Circe Bittencourt, entre outros.

O segundo capítulo, dissertado sob o título “**Que currículo é esse no Amapá? Uma análise das Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá de 2015 e do Referencial Curricular do Amapá (RCA) 2019**”, compreenderá em um estudo detalhado sobre o currículo de História do Estado do Amapá, no tocante ao 6º ano do Ensino Básico (antiga 5ª série do ensino fundamental). Tal entendimento, compreensão e análise será feita, por meio da leitura e utilização do Plano Estadual de Educação (Seed), pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá de 2015, do Referencial Curricular do Amapá de 2019 e respectivas Leis correlatas, como a Amapá-afro.

Propõe-se compreender, quais são e se existem relações interdisciplinares e teóricas entre Ensino de História, História Indígena e Afro-brasileira e entre História e Antropologia, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar a História e

a Cultura dos Povos afro-brasileiros, africanos e indígenas, por meio da análise de documentos oficiais, tanto em âmbito nacional como local. Este segundo capítulo será uma análise para entender se existe a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas do Ensino Básico do Estado do Amapá. Como a versão utilizada pelo Estado (Seed) aparece, é trabalhada e quais são as possibilidades engendradas neste currículo. Verificar-se a suas conformidades com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O terceiro e o último capítulos deste trabalho dissertativo, é denominado com o seguinte título “**Curriculum de História para o 6ºano: uma proposta Decolonial para o Amapá**”. No presente capítulo, será formalizada uma proposta e/ou diretriz curricular para o 6º ano do Ensino Fundamental, onde ocorrerá uma discussão ponto a ponto de cada tópico para o ano almejado. Para isso, será utilizado o uso de temas e possibilidades de maneira regional como a utilização e o diálogo com a arqueologia, a História indígena no Amapá, suas mitologias e cosmogonias, cultura afro-brasileira, africana e indígena, entre outros temas específicos.

A proposta de um currículo que provoque debates, reflexões e problematizações sobre o protagonismo de agentes históricos (indígenas, afro-brasileiros e africanos) invisibilizados na História do Brasil, justifica-se, à medida que se faz necessário uma educação significante para alunos e alunas no espaço escolar. Significante ao propiciar aos estudantes a possibilidade de ir além dos referenciais presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o, ampliando-o e transformando-o; tornando-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Assim, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Entende-se que o currículo escolar possui o potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirirem os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Esta relevância do currículo sugere conhecimentos e experiências que contribuem para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (SANTOS; MOREIRA, 1995).

O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um

terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto ao conteúdo dessa cultura.

Deste modo, o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, produz-se e reproduz-se a cultura. Currículo refere-se, deste modo, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA E SILVA, 1994). Pode-se dizer que no currículo evidencia esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao se lembrar dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e de certos grupos sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário a elaboração de parâmetros curriculares que insiram tais temáticas invisibilizadas no ensino de História do Amapá, notadamente os negros, os africanos, os caboclos, os ribeirinhos e os indígenas - enfim, os povos da floresta e do cotidiano amapaense - , de modo a provocar reflexões e problematizações, aproximando alunos, escola, comunidade e professores de uma realidade cada vez mais objetiva e associada aos seus cotidianos. Assim, é evidente que, dentro do chamado currículo real, evidenciado por Circe Bittencourt (2018), possa-se inserir as facetas de um currículo oculto em suas realidades.

Portanto, justifica-se que é imperativo estudar e problematizar as concepções de currículo evidenciadas no 6º ano de História (antiga quinta série do Ensino fundamental). Faz-se necessário, também, avaliar os planos curriculares do Estado do Amapá e diagnosticar se há discussões sobre currículo e diversidade e como são problematizadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo do Estado. É imperativo averiguar se as leis estaduais 1.196/2008 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica) e 1.519/2010 (que estabeleceu o Programa Amapá-Afro) estão sendo colocadas em prática no Estado do Amapá.

Enfim, há necessidade de lançar “Novos olhares para o currículo”, a partir de reflexões, discussões teóricas e problematizações quanto aos currículos já normatizados e utilizados em sala de aula na educação básica amapaense. É preciso, também,

(re)formular propostas de um currículo com uma pedagogia decolonial (WALSH, 2017), haja vista as novas abordagens do Ensino de História e as indagações ao currículo, utilizando como parâmetro as leis 10.639/03 e 11.645/08 e leis correlatas em âmbito local. Proposta que sirva para professores e alunos da rede de ensino básico do Estado do Amapá poderem problematizar currículo e diversidade no ensino de História, reconhecendo, respeitando e valorizando as Histórias e Culturas Indígenas, Africanas e Afro-Brasileiras e, por conseguinte, a diversidade étnica do Amapá. Ou seja, uma proposta para efetivar as leis 10.639/03 e 11.645/08 e questionar instrumentos legais, a exemplo da Base Nacional Curricular para o ensino fundamental, aprovada em 2017.

## **2 - O CURRÍCULO EM QUESTÃO: HISTÓRIA, CONCEPÇÃO E IDENTIDADE**

### **2.1 - Currículo: uma história de contradições e ambivalências.**

A concepção moderna de currículo, tal qual a conhecemos, foi notavelmente consolidada na virada do século XIX para o século XX, em torno de uma organização coerente e detalhada de saberes e conhecimentos, bem como o aparecimento de uma estrutura didática para a sua transmissão (aquilo que os antigos gregos chamaram de *enkuklios paidea*), desaguando no conceito de enciclopédia, como uma certa e determinada noção de “educação geral”.

O currículo visto como uma forma de organização e controle dos ideários de formação surgirá, segundo Goodson (1995, p. 38), por meio da chamada escola calvinista, entre escoceses e holandeses. Dessa forma, é de salutar importância, destacar que o currículo como conhecemos hoje – mesmo nos seus primórdios – possuía uma função e uma relação estreita com o controle e a educação de massa. Serão os Norte-americanos - Estadunidenses para ser mais claro e preciso – que forjarão a conhecida concepção moderna de currículo, como o conhecemos hoje, moldando-lhe como um artefato de controle social, comprometido com os ideários científicos e administrativos da sociedade e economia norte-americana do século XX.

Assim sendo, a obra denominada de *The Curriculum (O Currículo)*, escrita em 1918 por Bobbit, é considerada um marco na fundação dos discursos sobre o Currículo como objeto de estudo específico. Para Bobbit, o currículo deveria ser concebido e praticado tal qual se organiza uma empresa ou fábrica, ou seja, uma fábrica cujas orientações foram pautadas pelas ideias da administração pública científica de Frederick Taylor. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

O livro de Bobbit é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas (SILVA, 2015, p. 22).

Pode-se afirmar que as concepções e respostas de Bobbit a tal realidade eram de um viés claramente conservador cuja função primordial da escola era o de funcionar da mesma forma de uma empresa comercial ou industrial, com métodos e organização empresarial cujo objetivo era o de controle social e de submissão das massas, por meio da educação. Sendo assim, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de “especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (SILVA, 2015, p.22-23).

Pautados para a realidade do contexto americano, por meios de estudos sobre a eficiência e a eficácia, o currículo passou a ser gerenciado como uma prática mecânica, de acordo com ideais deterministas que operavam na concepção de formação do próprio currículo, como seu mais importante mediador.

Nesse sentido, o questionamento de tais práticas transforma-se em um ato de subordinação. O que será bem diferente em uma teoria do currículo crítico, pois este previa a transcendência. Assim, a Teoria Crítica poderia mostrar uma nova forma de concepção de mundo, como ele realmente deveria ou poderia ser visto, pois visava a compreensão a sociedade para então poder transformá-la, e não promover a equalização para evitar a “marginalização” social. De acordo com Kátia Abud (2017, p. 28):

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformarem em saber escolar.

Nessa óptica, pode-se afirmar, que o currículo pode ser visto como um instrumento de dominação a determinados grupos, sejam eles econômicos ou intelectuais, que traçam estratégias que podem ou não visar ao combate e à marginalização de outros grupos ou classes que não fazem parte de um universo elitista/intelectual. Ou seja, o currículo ao mesmo tempo que pode ser excludente, pode se tornar “marginalizador”.

Para os críticos da teoria do currículo, a educação é um instrumento de “marginalização social”, pois esta possui a função de reproduzir a sociedade. Se esta sociedade é “marginalizante”, preconceituosa e excludente, o currículo será o espelho da

sociedade que o cerca. No entanto, para a Teoria Crítica a função da escola e da educação é a de fazer com que o indivíduo, diante das mazelas e dificuldades do mundo, transcenda tal situação, para que o mesmo consiga não manter o status, mas a de mudar ou transcender o próprio *status quo*.

Para Apple (2001) considerado um dos adeptos da Teoria Crítica do Currículo, “O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país”, pois se trata de uma tradição seletiva, da visão ou “seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do de que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p.53).

Segundo Apple, a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade. Queira ou não, o currículo é introduzido por diferentes forças em seu interior, do ensino e da avaliação. “O que conta como conhecimento, as reformas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e - um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las? Tudo isso faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alternadas nesta sociedade. Segundo Flávia Caimi (2015, p. 112):

Em sentido lato, a ação de ensinar pode ser entendida como “prática social de comunicação e intercâmbio de conteúdos culturais que são obtidos em um meio institucionalizado e com valores relacionados com a cultura. Em sentido mais estrito, pode-se entender a ação de ensinar também como o conjunto de tarefas que o professor realiza cotidianamente, como “avaliar, preparar as aulas, elaborar unidades e materiais, controlar grupos de alunos na classe, manter a disciplina, relacionar-se com os pais, colaborar na organização das escolas, realizar trabalhos com os alunos fora da escola (...) etc” (ACOSTA, 2013, p.199-200).

Nesse âmbito, ao analisar o excerto acima, mesmo que ocorra uma provável e incessante resposta e trabalho da figura e presença do professor, sempre existirá uma política do conhecimento oficial, “uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros veem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros” (APPLE, 2001, p. 54). Isso nos revela que o currículo, além de ser um produto das elites, é também

um produto de construção social, uma colcha de retalhos, uma amálgama de conhecimentos “científicos”, de crenças, expectativas e de visões sociais.

Dessa maneira, não se devem descartar os problemas sociais, pois são cada vez mais objetos de estudo, pesquisa e estrutura dos currículos, “basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas, como problemas sociais: AIDS, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental”(GOODSON, 1995, p. 09). De acordo com Flávia Caimi:

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que o outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil é levar o eu empírico a constituir-se como um eu epistêmico. (CAIMI, 2015, p. 115).

A História do Currículo não pode se limitar a somente buscar o lógico e o coerente, pois estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam, transformam-no e determinam-no, forças extremamente dominantes, ou seja, o currículo é uma verdadeira babel de sentimentos, um turbilhão de emoções e características altamente complexas e peculiares, pois este não deve se deter somente nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções e normas, guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado e interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado.

A dimensão pós-crítica do currículo expõe ideias e aptidões que podem ser objetos de seguimento e interpretação. Questões como o multiculturalismo, a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade. Há, portanto, uma nítida crítica da visão padronizada, onde as diferenças devem ser valorizadas. No Brasil, questões como a implantação da Lei 11.645/08 no currículo escolar, sobre a História Africana, Afro-brasileira e Indígena, devem ter caráter de urgência e de identidade escolar.

Segundo Paulo Freire (2019, p. 49), como professor crítico, deve-se ser um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente, pois nada do que se experimenta na atividade docente, deve necessariamente ser repetido enquanto prática. Assim:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2019, p. 53).

Para Goodson (1995) o currículo escrito possui ao mesmo tempo dois importantes significados: um “simbólico” e um significado “prático”. É neste ato, ou neste sentido, que são publicamente estabelecidas normas básicas, critérios, que avaliam a prática. Sendo assim, o currículo, enquanto conceito é entendido como:

Uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive. (...), emprega esta distinção para desenvolver duas ideias de currículo. A primeira ele denomina “currículo de fato” (GOODSON, 1995, p. 18).

Para Goodson (1995), o currículo como fato é algo que não se pode controlar, pois pertence a uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. É algo que possui vida própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação um instrumento que as pessoas não podem compreender ou nem controlar. Tal conceituação responde pela priorização do estabelecimento intelectual e político do passado, tal como está escrito no currículo normativo. Já o currículo como prática, é acoplado e feito por meio das interações subjetivas de docentes e discentes, o que reduz a realidade social de “*curriculum*”. Ele dá procedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa.

A intensificação do currículo e sua verificação no interior do seio escolar é por vezes o produto de uma condição e efeito de marketing, onde poderes muito acima do ambiente escolar ditam as regras do jogo. O que se tem na prática é a venda de um produto que muitas vezes não se identifica com o consumidor final, pois, a realidade que é inerente àqueles que serão os maiores consumidores, não leva em conta as suas experiências e emoções no processo de ensino e aprendizagem. É preciso justificar a relevância desse produto, ver as suas possibilidades, ou seja, literalmente “vender o pavão”, para que o currículo torne-se cada vez mais acessível e interessante para o ambiente escolar contemporâneo.

Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo; é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2019. p. 48-49).

Qual a contribuição para o conhecimento histórico e escolar presente no currículo, inserido atualmente? É de fundamental importância que se faça uma descentralização do poder curricular, em todos os sentidos. Um exemplo ligado a esta condição, está relacionado ao livro didático. Entende-se que tais obras, ligadas ao grande capital, são produzidas em sua maioria por professores universitários e autores que, de certa maneira, estão deveras longe do espaço e do cotidiano escolar, notadamente do Ensino Básico, que pouco (ou quase nunca) estiveram em uma sala de aula. A educação está sendo normatizada e com isso está repleta de burocratas que opinam sobre o que fazer na escola, no ambiente escolar e, o que se tem de fato é um material didático – que em muitos casos se revela como o único material, ou uma das poucas alternativas que são utilizadas em sala de aula – que é mal gerenciado e que por vias e mãos nem sempre capacitadas, se torna um documento que acaba sendo utilizado e revelado como uma absoluta verdade.

Entende-se que há uma carência, um maior, progressivo e constante contato entre o que se tem e vê-se no Ensino Fundamental e a Universidade. Uma aglutinação de conhecimentos e experiências deveriam se tornar mais intensas. Mas não é o que se tem de fato, pois há um “muro” que osparam. Muro, este, por vezes recheado ou “rebocado” de preconceitos, pois a educação ou o sentido da própria educação não deveria ser galgada por tais barreiras, mas sim com interações, relatos e experiências com ambas as partes.

Dessa forma, o lado mais “fraco da corda” – representado pelo discente – e espelhado na figura do professor, são duramente atingidos. É preciso mudar tais significações, pois é necessário dar voz a estes elementos marginalizados no processo. É importante ouvir as partes, aqueles que são o fim do elemento currículo, que são os professores, educadores, alunos e a comunidade. Em regra, tais definições ocorrem de cima para baixo, dos poderosos para aqueles que são influenciados pelo meio dominante.

O interesse na História do currículo de acordo com Ivor Goodson (1995), remonta à chamada primeira fase da Sociologia da Educação, iniciada na Inglaterra por Michael Young e outros. Para ele, como já foi dito, o currículo não pode ser visto como algo fixo, pois este é entendido como um artefato social e histórico, que está sujeito a mudanças e constantes flutuações. O currículo não é estático e muito menos passivo, como diziam os

adeptos do chamado currículo acrítico, pois ele não é fixo, imutável. O currículo está em constante fluxo de transformação.

Ao mesmo tempo, ele (o currículo) não pode ser interpretado como um símbolo ou processo evolutivo, pois tem que captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo na História, as continuidades e descontinuidades (evolução e rupturas). Nesse sentido, Goodson diz:

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma.(GOODSON, 1995, p. 08).

O currículo é, pois, um artefato social que está em constante e permanente transformação. No entanto, as antigas formas de ensinar continuam sendo vistas como válidas e legítimas, já que a fabricação do currículo é um processo social, que é dotado de conhecimentos socialmente válidos. Por isso:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos. (GOODSON, 1995, p. 08).

O currículo é um artefato social e cultural que tem sua história vinculada a formas contingentes de estruturação e organização da sociedade e da educação. Ele está conectado a relações de poder, transmite visões sociais interessadas e possui vínculos estreitos com o processo de formação de identidades particulares. É também espaço de encontros e de produção das diferenças. Nele algumas questões são definidas como problemas sociais, alguns conhecimentos como necessários, algumas formas como legítimas e algumas culturas como diferentes. Ele não somente divulga significados sobre o mundo e as coisas do mundo; também fabrica esses significados. Trata-se de um artefato que é constituído não por conhecimentos válidos, mas por conhecimentos considerados válidos. Ele ocupa, então, um lugar privilegiado nas disputas educacionais. Exatamente

por esse seu caráter político, arbitrário, produtivo e interessado, assim como pela importância que ocupa na educação escolar, o currículo tem sido alvo de debates, problematizações e questionamentos, produzindo, muitas vezes, grandes polêmicas no campo.

Circe Bittencout (2018), ao realizar as suas análises sobre o currículo e o ensino de História, explica que de acordo com estudos contemporâneos a concepção de currículo abrange quatro importantes dimensões. Tais dimensões ou abrangências são representadas por meio do currículo formal, do currículo real, do currículo oculto e do currículo avaliado.

O chamado Currículo Formal é caracterizado por ser um documento prescrito, pré-ativo ou normativo, que é apontadamente criado pelo poder estatal. Ele é muitas vezes imposto pelo Estado como um produto já pronto, delimitado, e que não “deve ser modificado”, mas apenas apreciado e seguido como uma lei, regra ou indissemelável prática. O Currículo Real, também chamado de Interativo, é aquele currículo que corresponde ao que efetivamente é realizado em sala de aula, por professores e alunos. Isto quer dizer que o Currículo Real ou interativo é aquele praticado no seio escolar, dentro da sala de aula, no âmbito escolar. Ele é o produto da prática do Currículo formal, já que é aquele que professores e alunos interagem de fato. Ele se constitui no seio da vida escolar.

Já o Currículo Oculto, é constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros. Tal currículo está bastante próximo de uma medida pós-crítica, pois ocorreria a inserção de novos temas e valores em sala de aula, enaltecedo a multiplicidade dos temas a serem abordados. É sob a indicação ou até mesmo a inserção de temas denominados de “transversais”, que o Currículo Oculto se transforma muitas vezes em um elemento de identificação dos diversos grupos e indivíduos contidos na comunidade escolar.

No entanto, ao voltar os olhares para a sala de aula, observa-se que apesar de todas as inovações propostas nem sempre são seguidas pela maioria dos docentes e continua-se a ministrar as tradicionais aulas de história em um modelo anacrônico, expositivo, como os professores dos professores já faziam há décadas. Uma exposição por vezes eurocêntrica, branca, patriarcal, misógina, elitista. Percebe-se um desinteresse pela História nacional, pela história regional, pela regionalidade nos discentes; é preciso

inserir tais práticas que se tornam muitas vezes ocultas, neste currículo real. Criou-se a cultura do que é ou o que “vem de fora é melhor”. É preciso despertar o interesse pelo que está mais próximo dos estudantes, que é a História Regional. Esse interesse deve ser praticado desde cedo, da base, do básico, com a elevada inserção do “estudo do meio” como prática constante do ambiente escolar. Assim, a construção de um currículo não eurocêntrico que indique as diretrizes a serem seguidas; que desperte em alunos e professores o interesse pelo que de fato está próximo ou que constitui da realidade da maioria, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, é extremamente válido. Nessas condições, é interessante mostrar aos discentes que a História não possui somente um lado, de que ela não é imutável, absoluta, e que existem histórias dentro da própria história; de que a versão contida no livro didático ou na apostila do “cursinho” não é única. É preciso atiçar ou aguçar a curiosidade do discente e, somente o professor para abrir tais sentimentos. Segundo Freire:

A curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, de vez em quando criticada neste texto, e aplicada preponderantemente às situações em que o paciente são as classes populares (FREIRE, 2019, p. 56).

A dimensão mais recente de currículo corresponde ao Currículo Avaliado, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. Nesse sentido:

O currículo avaliado tem-se constituído, nos últimos anos, como uma condição fundamental na elaboração dos conteúdos à medida que os alunos têm sido submetidos a “sistemas avaliativos externos” e de forma bastante reduzida pelos sistemas estabelecidos pelos professores em sala de aula (BITTENCOURT, 2018, p. 83).

As divergências sobre os conteúdos escolares ainda permeiam o cotidiano escolar ou currículo real, assim como estão implícitas nas formulações dos conteúdos oficiais. De acordo com alguns currículos, os conteúdos escolares correspondem à integração de vários conhecimentos adquiridos no âmbito escolar. Dessa forma “concebe-se como

conteúdo escolar, tanto os conteúdos explícitos de cada uma das componentes curriculares como aquisição de valores e habilidades que fazem parte das práticas escolares” (BITTENCOURT, 2018, p. 88).

Deve-se compreender que a escola e o ambiente escolar não podem ser vistos como apenas o “lugar” no qual os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares (que hoje são chamadas de eixos temáticos, pois o nome disciplina causa uma certa estranheza, ao ser verificada como algo fixo, imutável, definitivo, onde não há contestações e nem inovações), mas também como a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos múltiplos e democráticos. Tais conjuntos e aglomerados de saberes são entendidos como conteúdos escolares que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.

## **2.2 – O currículo de História no Brasil**

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808 e o processo de independência, consolidado em 7 de setembro de 1822<sup>1</sup>, a preocupação fundamental do governo, do Estado, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. É nesse período, que se tem o início da implantação definitiva do Estado Nacional Brasileiro. Tal processo, ocorrido sem que houvesse a ruptura da estrutura econômica e social vigente, baseada no escravismo, na concentração fundiária, de renda e de riqueza, além da consequente exclusão fundiária e política de considerável parcela da população, continuaram a marcar o perfil do nascente Estado Nacional Brasileiro.

Pode-se perceber, que no final do século XVIII e ao longo do século XIX, numerosas transformações modificaram radicalmente a face e as impressões sobre o mundo ocidental. Desta forma: 1) No plano político, a burguesia desbancou a nobreza e assumiu o poder do Estado, como, por exemplo, na França, com a Revolução Francesa de 1789;

2) No campo econômico, a Revolução Industrial, desenvolvida durante a segunda metade do século XVIII, com o emprego da máquina e a produção em grandes fábricas e

---

<sup>1</sup> Pois o processo que levou à Independência do Brasil é bem mais abrangente e remete a períodos anteriores ao sete de setembro

em grande escala, produziu um grande avanço do capitalismo, paralelamente às miseráveis condições de trabalho e de vida dos operários;

3) No aspecto social, ocorreu o crescimento das grandes cidades em torno das indústrias e surgiu uma nova classe de trabalhadores, os proletários – trabalhadores assalariados cuja riqueza são a força de trabalho, que são obrigados a vender em troca de salários e condições aviltantes;

4) Tentando compreender e explicar as transformações políticas, econômicas e sociais, e nelas influir, desenvolveram-se as Ciências Humanas – a História, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, entre outras. No entendimento de Kátia Abud:

O surgimento e o desenvolvimento da burguesia, a partir do final do século XVIII, estenderam o alcance da escolaridade aos jovens daquela classe, ao mesmo tempo em que se expandiam as escolas organizadas, fossem as de primeiras letras, fossem as secundárias, que se consolidaram já no início do século XIX, quando a História passou a ter um lugar específico no currículo e um código curricular específico (ABUD, 2011, p. 164).

Nesse contexto, cabia à elite política nacional que dirigia o país, a função de organizar e consolidar o nascente Estado brasileiro e de inseri-lo no tocante do conjunto das nações, atribuindo-lhe um caráter de nacionalidade, de pátria e de nação, com suas singularidades e características como povo brasileiro.

No Brasil, a trajetória da História como disciplina escolar, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na matriz curricular da escola, quanto à elaboração de seus programas. A História como disciplina escolar na escola, principalmente secundária, se efetivou com a criação do Colégio Dom Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837 (ABUD Apud BITTENCOURT, 2017, p. 29). Para Bauler:

A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem sinalizar na direção da consecução desta empreitada, tendo como base a escritura de uma história que narrasse a sua maneira como se deu a formação do país e de sua sociedade enquanto Estado, procurando afirmar quem era o Brasil e os brasileiros, o que os diferenciava em relação aos demais países e com escritura capaz de garantir uma identidade própria que o tornasse visível. À jovem nação brasileira, interessava a escritura de uma história que criasse uma ideia homogênea de Brasil (BAULER, 2011, p. 67-68).

Assim sendo, era necessária a criação de uma nação baseada nos grandes vultos da história, em uma ideia de nação. No entanto, essa tal ideia de nação, não pode ser pensada como uma nação que está em constante oposição à Metrópole portuguesa, mas como uma nova nação brasileira, com a primordial tarefa de civilizar. Desta forma, a criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) está inserida no contexto de reformulação da identidade nacional, com a função de indicar os trilhos que as elites dirigentes brancas e escravocratas deveriam seguir para a busca pelo progresso, pela prosperidade, pela civilização e grandeza da nação e do país (BAULER, 2011, p. 68).

Sendo assim, na ânsia de encontrar um elemento identitário que legitimasse o Brasil enquanto nação, que atribuísse um caráter à nacionalidade brasileira, é na figura do gentio (índio) que muitos membros do instituto encontraram seu elemento aglutinador. Assim como a História oficial, a ser empreendida pelos membros intelectuais, a história literária e itinerária que deveria ser ensinada nas escolas, ginásios e nos institutos de educação, deveria realizar papel semelhante ao de ser o passado e de retirar lições e paradigmas que contribuíssem para a construção de uma literatura nacional, em um momento marcado pelo antilusitanismo, recorrer-se-ia ao indígena para marcar o verdadeiro ancestral da brasiliade, da nacionalidade.

É de salutar importância para as elites desse período, a criação de uma nova noção ou definição da história, definida por influências nitidamente europeias, mas com um “pouco” do caráter nacional, por meio de questões como, quem somos e de onde viemos? Seções etnográficas indígenas foram criadas para a obtenção de respostas. Bauler (2011) afirma que, em artigo publicado no ano de 1949, na Revista do IHGB, “Varnhagen salienta que a partir de seus estudos acerca da raça e da língua tópica, concluirá e afirmava que os povos aqui encontrados pelos europeus quando de sua chegada na costa setentrional e parte oriental do Brasil ( ), era ai uma não autóctone, mas conquistadora” (VARNHAGEN Apud BAULER, 2011, p. 76).

Quanto ao negro, pouca ou nenhuma referência fez-se em relação ao Instituto. Elemento este que se fazia ver como representante da maioria da população brasileira no período, ou seja, o negro. Enquanto a temática indígena ocupava a maioria das discussões e publicações do período, o negro foi banido destas discussões, o que pode ser atribuído a incertezas que permeavam a sociedade branca em relação a este, ao seu futuro e ao condenado modelo de produção escravista. Assim sendo, os negros seriam a representação de um grupo incivilizável, que de certa maneira, “manchava” o passado e

o futuro da nação brasileira, para o alcance da ordem e do progresso. Dessa forma, era necessário encontrar um ancestral para o “homem brasileiro” e o indígena foi manuseado como elemento de uma condição pretérita.

Cabe ressaltar e destacar que a classe intelectual nacional, que participava diretamente do Instituto e que lecionava no Colégio D. Pedro II, participava diretamente da produção literária durante o século XIX e estava estreitamente condicionada à classe dominante, classe esta que originava e recrutava os principais escritores e que possuía um número cada vez maior de leitores e eleitores. E era esta classe social dominante a grande detentora de escravos condicionados a uma posição não redimível. Logo, valorizar o negro representaria um paradoxo com as suas origens. O nascimento da História como campo de conhecimento foi e coincidiu com a onda nacionalista contida no continente europeu e que teve importante lugar na construção da identidade brasileira. “Como método científico e como concepção de evolução, ela se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, tido como a conformação material da nação” (FURET apud ABUD, 2011, p. 164).

Em uma sociedade onde o trabalho era visto como algo pejorativo, execrável, valorizar o negro, escravizado, seria uma atitude contraditória. Quanto ao índio, o século XIX, como o século do romantismo e o advento da literatura, o transformarão em um herói, bom moço, bom selvagem; a história desse período colocará o indígena como fator que ajudará na formação do que era ser brasileiro, descartando o negro como o contrário ao sentimento de progresso e identidade nacional.

No final do século XIX, como já foi relatado e tratado no excerto acima, surge uma nova problemática, um novo problema em um novo contexto. Era o de como tratar a identidade nacional a partir da mistura de raças e de um novo elemento, o mestiço. Este, que era um elemento aglutinador entre o cruzamento de elementos desiguais, trouxe consigo os germens dos “defeitos” e taras transmitidos biologicamente. Assim, o ideal nacional seria uma utopia a ser realizada no futuro, no processo de embranquecimento da sociedade brasileira.

Dessa forma, a história construída por uma dada sociedade acerca desta e de seus pares guarda forte relação com a história ensinada em sala de aula, momento inicial da formação social-histórica dos indivíduos. À vista disso, essa história ensinada muda consoante as transformações do saber e das ideologias dominantes. Assim, a história está em constante construção com a sociedade. Pode-se ver que as mutações de uma disciplina

(Eixo Temático) têm lugar quando sua finalidade passa por alterações, que, por sua vez, variam de acordo com as demandas e câmbios da sociedade.

No final do século XIX, tem-se uma história para a preservação da ordem, à obediência, à hierarquia. Uma história voltada a um modelo de nação rumo ao progresso (branco, elitista), onde cabia ao IHGB, a responsável função de forjar a História Oficial do Brasil, a identidade da nação, por meio de uma história factual, celetista, narrativa de grandes personagens, tarefa esta complementada pelo Colégio D. Pedro II. Uma história dos documentos oficiais onde o instituto seria o responsável pela criação do mito da identidade brasileira, ou seja, o IHGB ditava o que deveria ser seguido e ensinado sobre a História do Brasil.

A História e seu ensino, no Brasil, encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa. Surgiram ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos. O nascimento da História no Brasil coincide temporalmente com o nascimento do curso secundário e a inclusão da História como uma de suas matérias (ABUD, 2011, p. 164-165).

A história da disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a história acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio Dom Pedro II, foi também criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder. Cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e “formar”, “por meio do ensino de História, uma ciência social geral que ensinasse aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução” (ABUD apud BITTENCOURT, 2017, p. 29-30).

O fato do período de inauguração do Colégio D. Pedro II ter sido o mesmo da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB (na década de 1930), talvez não seja escusado aduzir que os membros do IHGB acumulavam as tarefas de professores do Colégio D. Pedro II, colégio este voltado para educar os filhos da corte do Rio de Janeiro – de passagem, o IHGB reuniu para si a tarefa de escrever a história oficial do Brasil, aquela responsável por forjar a identidade da nação. Segundo Circe Bittencourt, nesse momento estabeleceu-se uma sintonia de interesses entre a história acadêmica e a história escolar. Isto quer dizer que pela primeira vez, a ideia de transposição didática não

poderia surgir como uma ideia real e latente neste momento da História do Ensino de História no Brasil. Assim, “o Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização” (ABUD, 2017, p. 30).

Em resumo, a tarefa de “disciplinarização” da história relaciona-se visceralmente com os temas mais amplos que permeavam o imaginário político europeu ao longo do século XIX, a saber: o debate acerca da nação. Reprisando, no Brasil, uma vez firmado o Estado via proclamação da independência, delineia-se o projeto de configurar um perfil para a “nação brasileira” credenciado a asseverar uma identidade própria ao país consoante o contexto do século XIX – papel ao qual se entregam os membros do IHGB: homogeneizar a visão de Brasil no interior das elites e dela para o restante da sociedade. Entrementes, os custos de manutenção do IHGB eram inteiramente financiados pelo Estado Imperial, tal qual seu par: o *Institut Historique de Paris*, IHP. Em tempo, o IHGB e o IHP mantiveram constantes contatos nos primeiros anos após a fundação do instituto brasileiro.

É dessa forma que o ensino de História no Brasil e do Brasil serão constituídos em um amálgama ou, mais precisamente, uma aglutinação de influências vindas principalmente da França. É indispensável frisar que o modelo quadripartite da História Mundial Ocidental, pautada em História Antiga, Medieval, Moderna e contemporânea, foram seguidos pelo Brasil, na instalação de um aclamado e ainda seguido modelo tripartite de História do Brasil, dividido em seus estudos de Brasil Colônia, Império e República. Como afirma Kátia Abud:

Mais tarde, aproximadamente um século depois, na escola republicana a História do Brasil adquiriria uma estrutura emprestada aos programas da escola europeia, adotando dessa maneira o código curricular que vinha se estabelecendo naquele continente. Procurou-se adaptar os períodos da história nacional brasileira aos períodos da História da civilização. A cada um dos períodos da história europeia correspondia um equivalente a do Brasil. Os programas passaram a ser compostos pela história dos indígenas americanos, correspondentes à Pré-História e Antiguidade, e a partir da chegada dos europeus e do início da colonização se aprofundavam às tentativas de aproximação com a História da Civilização: ao medieval e ao moderno (ABUD, 2011, p. 166).

Durante a Primeira República, a moral cívica vinculava-se então a uma moral sagrada – ou ensino de História sagrada. Os estudos de História Pátria eram optativos, o que era notadamente conhecido como história profana ou laica.

Após a introdução do regime político republicano e o direito do voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuraram proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo. As classes antes marginalizadas como os negros, ex-escravizados, mestiços, estrangeiros, índios, entre outros, começaram a fazer parte desse novo projeto de nação, e mais programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional por meio de uma “homogeneização” da cultura escolar, no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da nação (BITTENCOURT, 2018, p. 48).

Assim, setores antes duramente marginalizados no processo educacional, que não tiveram por décadas a assistência do Estado, passaram a ser integrados, sem que estes participassem na construção dos currículos. A preservação da ordem, a obediência à hierarquia, foram valores que eram pensados para o povo, onde a conceituação de cidadania era extremamente ligada ao voto, para assim promover o fortalecimento do espírito nacionalista. Nesse sentido, a História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais e despertar o patriotismo” (BITTENCOURT, 2018, p. 50). No século XX, ver-se a uma nova formulação e o retorno de uma moral civilizadora, “civilizante”. Períodos como o da Era Vargas vai marcar o fim da hegemonia deste modelo marcado pelo colégio Pedro II, com a reforma de Francisco Campos. Vê-se na década de 1930 uma retomada da concepção de Estado Nacional e a busca da identidade do povo brasileiro. Durante o Estado Novo, com a reforma Capanema, tem-se uma História do Brasil como disciplina autônoma. No Brasil, a História do Ensino de História, passa a ser objeto regular de estudos, ao se debater uma reforma curricular de História.

Em 1931, quando o Ministério da Educação elaborou o primeiro programa para as escolas secundárias, já com a seriação unificada, a História Geral e do Brasil constituíam nas cinco séries do curso secundário fundamental, aumentando sua carga horária, pois até 1930 a História Universal e do Brasil constituíam apenas três das cadeiras obrigatórias do curso secundário. Gradualmente, por meio de vários atos legais, a História do Brasil adquiriu autonomia, quando da reforma de 1942, de Gustavo Capanema, restabeleceu em caráter permanente a separação entre História Geral e a do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina no curso ginásial (ABUD, 2017, p. 33).

A moral, o civismo, que fizeram parte por muito tempo dos ideais da Proclamação e do início da vida republicana, da República, voltaram a ser implementados e discutidos no período da ditadura civil-militar dos anos 1964 a 1985. O importante é que, mesmo após a Proclamação da República, tais atos eram comuns nas escolas públicas.

Tinha-se até aquele momento (Final do século XIX e primeira metade do século XX), uma história exclusiva da elite branca nos livros didáticos, com os olhos ou os olhares voltados para a Europa e, para a evocação de uma mestiçagem que seguia passiva ao rumo dos acontecimentos. Elementos constitutivos para a formação e consolidação da História do Brasil, como negros, índios, mestiços e migrantes, eram colocados como meros apêndices ou simples notas de rodapé. O que se seguia neste modelo discriminatório, racista e minimizador das minorias sociais, era uma prática que elegia a brancura como única prática vigente.

Não se viam nos livros didáticos as presenças de mulheres e crianças. A presença masculina, notadamente branca era de notória predominância. Onde estavam essas mulheres? Onde estavam as crianças? Não se tinham filhos? Famílias? Onde estão os pobres? E os camponeses e operários? Não existiam favelas, pontes e casebres de madeira ou de barro? Nota-se que havia uma convergência para um modelo predominantemente patriarcal e elitista de sociedade, de uma História somente vista de cima, pelo alto e que somente as elites eram merecedoras de terem suas histórias contadas. Vivia-se e via-se nos livros didáticos um “conto de fadas”, onde não existiam pobreza, marginalidade e insegurança, num lugar onde “tudo era belo” e imutável. Recentemente é que os livros didáticos trazem tais discussões para o âmbito escolar, o que é extremamente válido, pois promove uma inserção dos alunos em um mundo ‘novo’ ou em um mundo ou história mais próximo de suas realidades, convívios e atitudes no âmbito social e escolar.

Um dos importantes fatores que podem ajudar na conceituação e inserção de novos paradigmas é o chamado “estudo do meio”. É necessário e preciso ao mesmo tempo em que a escola, o ambiente escolar esteja integrado ao ambiente dos alunos. Qual a relevância social dos conteúdos vinculados nas escolas? Quais os conteúdos que devem figurar como importantes e devem ser mantidos?

É interessante frisar que em oposição a essa linha denominada de conteudista, os defensores da “educação popular”, notadamente inspirados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser o local apenas de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveriam se ater a “conteúdos” estrategicamente significativos. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de

proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que tais conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país. Dessa forma, seus defensores ressaltavam a real necessidade de repensar os critérios para seleção dos conteúdos e sustentavam que a escola não poderia estar limitada a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para transmitir conteúdos repletos de erudição e de valores para atender aos interesses das elites.

O cotidiano escolar pensado através do currículo real é repleto de divergências sobre os conteúdos a serem ministrados e de que forma devem ser ministrados. Dessa forma, a grande parte dos currículos correspondem à integração de vários conhecimentos adquiridos na escola. Assim, concebe-se como conteúdo escolar tanto os conteúdos explícitos de cada um dos componentes curriculares ou eixos temáticos, como aquisição de valores e habilidades que fazem parte das práticas escolares.

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática (LAVILLE, 1999, p. 137).

Por muito tempo (até o início dos anos 1990), as aulas de História configuravam como um método de memorização de fatos e datas pelos estudantes, que de certa forma não possuíam uma aclamada relevância intelectual. Assim, a disciplina ficaria fadada ao mero ato mnemônico. Em História não se entende como apreensão de conteúdo apenas o domínio pelo aluno de informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de fazer comparações com outras épocas usando, por exemplo, dados resultantes de habilidades de leitura de tabelas, gráficos, mapas, iconografias e de interpretação de textos.

(...) para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica, considerando-se os contextos de existência dos nossos alunos e as especificidades da cultura escolar? Como torna-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Que conteúdos e procedimentos são os mais potentes para provocar a mobilização intelectual dos jovens para a aprendizagem histórica? Como conciliar o nível de abstração elevado que o seu estudo requer, com as possibilidades cognitivas dos estudantes? Quais conhecimentos e competências devem orientar os processos de formação inicial e continuada de professores de História para dar conta das exigências dessa disciplina escolar? Que critérios de seleção utilizar perante a vastidão de conteúdos e de potencialidades da História escolar? Que modelos curriculares podem ser, potencialmente, mais apropriados para cada um dos segmentos finais da Educação Básica? (CAIMI, 2015, p. 106-107).

Em contraposição a essa concepção de educação escolar mais integrada, setores políticos no Brasil, tem elaborado de forma contínua projetos denominados de “Escola sem Partido”. Tais projetos e propostas são tratadas como uma estratégia organizada por intermédio de Projetos de Lei (PLs), que têm transitado pelo Congresso Nacional, nas Câmaras Municipais e pelas Assembleias Legislativas do país. Tais projetos, cujos teores e propostas ferem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como a Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948, no qual o Brasil, como nação signatária segue tais preceitos instituídos. Tais projetos visam a completa submissão da escola e do próprio ambiente escolar aos valores exclusivos de determinados setores da sociedade. Valores estes ligados prioritariamente à religião, à moral, ao civismo e aos bons costumes familiares, sendo os seus proponentes representantes de partidos políticos, pastores evangélicos, militares e membros das elites conservadoras, conforme constata a historiadora Circe Bittencourt:

O programa “Escola sem partido”, foi criado no Rio de Janeiro por iniciativa do deputado estadual Flávio Bolsonaro, que entrou em contato com Miguel Nagib, criador de movimento homônimo, e encorajou a produção de um projeto de lei (PL n. 2.974/2014), apresentado por ele no dia 13 de maio de 2014 na Alerj. Algumas semanas depois seu irmão Carlos Bolsonaro, vereador no Rio de Janeiro, apresentou proposta semelhante para o município (PL n. 867/2014) (BITTENCOURT, 2018, p. 89).

De acordo com a Plataforma do Programa Escola sem Partido<sup>2</sup>, seus membros são categóricos ao lutar “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Para eles, os professores deveriam seguir seis interlocuções ou deveres para o fim máximo de evitar a doutrinação política, marxista e partidária aos seus alunos. São deveres do professor:

1 – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, morais, políticas e partidárias;

2 – O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

3 – O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas coerentes a respeito;

5 – O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

6 – O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Tais propostas e proposições mostram um caráter extremamente pernicioso e doutrinário da atuação dos professores nas inúmeras salas de aula existentes em todo o Brasil. Segundo tais propostas, o professor é visto como um elemento nocivo às liberdades e preferências aos estudantes. Quanto aos docentes, as palavras mais comuns a esse discurso são “O professor não”, limitando suas atividades e os colocando em permanente vigilância dos estudantes, pais, escola, Estado, etc. As dimensões relativas ao currículo real e principalmente ao currículo oculto, são alvos de extrema censura por parte de inúmeros agentes opressores.

A História para o Ensino Básico, segundo a Lei n. 9.394/1996, deve ser presidida por uma educação geral formativa e não propedêutica, sem a preocupação com a especialização profissional, mas tendo como objetivo central o preparo para o exercício da cidadania. Tais objetivos na atualidade, têm sido colocados em constantes debates pelos encarregados das definições de políticas educacionais, mas o impasse ainda

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em 12 dez. 2018.

persiste, considerando os documentos curriculares produzidos na segunda década do século XXI, em especial a BNCC do Ensino Médio.

Nos recentes currículos de História, incluem-se problemáticas sobre diversidades sociais e culturais da sociedade brasileira. Devido à pressão de grupos e movimentos sociais do país, notadamente a partir da década de 1990, História de gênero, História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, o combate a formas de racismo de intolerância e de xenofobia são cada vez mais frequentes nesse currículo oculto. Para o setor educacional, as reformas curriculares transformaram-se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de História calcado no padrão masculino, branco, cristão e centrado no pensamento eurocêntrico. Tais definições refletem na promulgação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. No entanto, apesar da obrigatoriedade de tais leis, ainda estamos longe de fazer uma História em que as minorias sociais, assim como negros, indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes, entre outros, façam parte dos assuntos a serem tomados por muitos professores de História.

### **2.3 - O currículo de história e a nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Quando a primeira versão da base foi lançada, em setembro de 2015, a área de História recebeu duras críticas. As Revoluções Industrial e Francesa e a história das civilizações grega e egípcia não constavam no texto, e o modelo dava maior ênfase na história da África e das Américas. Agora, parece que parte das questões foi resolvida e, por outro lado, a história africana aparece de maneira mais tímida. Desde 2003, o ensino de história e cultura africana e indígena é obrigatório nas escolas brasileiras. Há referência às sociedades africanas, mas na forma tradicional em que costumam aparecer. A relação com a cultura brasileira surge de forma muito eventual. A expectativa é de que o currículo de História incorpore o maior porcentual de parte diversificada. Isso porque a base deixa livre para que Estados e municípios complementem 40% do conteúdo a ser ensinado na Educação Básica.

Em maio de 2016, o Ministério da Educação divulgou a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, após duras críticas de professores universitários e da Educação Básica à primeira versão da BNCC. Ocorreu uma ampliação na participação de professores e especialistas em educação, o que resultou em uma “nova” versão da base.

De acordo com nota da Associação Nacional de História (Anpuh), publicada em junho de 2016:

Percebemos mudanças significativas, como a inserção de história antiga e medieval. Entretanto, a maneira como esse conteúdo foi inserido nos desperta curiosidade: afinal, por que a referência exclusiva à antiguidade clássica? Quanto ao medievo, o currículo proposto favorece a preservação de estereótipos construídos na historiografia do século XIX, que tende a ver este período histórico a partir de um enfoque teocêntrico. (...)Em ambos os casos sentimos a grande ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas, sobretudo da África e das Américas.<sup>3</sup>

Tais inserções que foram novamente incorporadas à segunda versão da BNCC significariam um retorno a uma história repleta de eurocentrismos, que ignorou em boa parte as mudanças que a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular havia proposto, em relação à inserção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. “Internamente, os grupos étnicos negros e ameríndios voltaram a ocupar lugar periférico, enquanto outras etnias – entre as muitas que são fundamentais para compreender as singularidades locais – sequer são citadas”.

Mesmo sendo uma versão que veio a substituir a primeira, que estava mais ligada às Leis 10.639/03 e 11.645/08, esta segunda versão veio para mostrar que a inserção de uma Base Nacional mais ampla e crítica, que inserisse as particularidades nacionais e regionais, ainda estariam longe de serem parte dos currículos de história em todo o país. O que se teve no momento de sua substituição, foi um retorno, a concretização de um projeto de história baseado em um modelo tipicamente europeu.

O interessante que tais mudanças revelam, é que mudanças e inovações são extremamente criticadas e devem ser criadas e, posteriormente consolidadas ao longo do tempo, pois a mesma se insere em uma constante transformação dom *status quo*. Para isso, é necessário um amplo comprometimento de professores do Ensino Fundamental e universitários.

---

<sup>3</sup> Disponível em:<<https://www.anpuh.org.br>> Acesso em 09 Jul. 2020.

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamenta os objetivos de aprendizagem para toda a Educação Básica sintetizando-os em 10 competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares. Estas, por sua vez, devem estar articuladas às competências específicas de História (9 no total). São essas competências que devem nortear o trabalho do professor e referenciar suas escolhas metodológicas e avaliações. Em relação aos temas propriamente ditos, eles estão organizados em unidades temáticas que se dividem em objetos de conhecimento que, por sua vez, destacam as habilidades a serem tratadas. Apresenta-se, a seguir, uma leitura crítica a respeito do currículo de História da terceira versão da BNCC.

Para o 6º ano, a Base propõe um currículo já bem conhecido pelos professores: o saber histórico, noção de tempo e periodização, origem do homem, Antiguidade e Idade Média. A diferença está nos temas priorizados, na articulação entre eles e nas habilidades exigidas. Há ausência de grandes temas como a Pré-História, o Mundo Helenístico, o Islã e o Império Bizantino. Eles não estão sequer sugeridos no currículo do 6º ano. Ainda mais preocupantes são os saltos temporais que obrigarão o professor a um extenuante trabalho para evitar que o aluno faça associações anacrônicas temerárias.

Falar sobre as origens da humanidade e, para o mesmo objeto, dar destaque aos povos indígenas e quilombolas é exigir do aluno do 6º ano um contorcionalismo intelectual-cognitivo, submetendo-o a uma vertigem cronológica – isso em uma fase que o aluno mal iniciou o desenvolvimento da noção de tempo histórico. Como evitar o anacronismo que essa associação temporal induz? E, ainda, a aproximação entre temas tão distantes no tempo pode induzir a racismo e preconceitos. Basta pensar nas imagens que certamente vão ilustrar esses temas: o desenho de um hominídeo de aparência simiesca e a foto de quilombolas e indígenas – ilustrações que podem provocar leituras subliminares fortemente racistas. Enfim, deve-se suprimir ou reelaborar a habilidade e/ou o objeto.

O objeto “Povos da Antiguidade” inclui os povos pré-colombianos da América. Considerando a habilidade que menciona “formas de registro”, deduz-se que se trata dos maias e, talvez, dos astecas. Ficam de fora os incas. O objeto reúne Egito Antigo, Mesopotâmia e América – esta última separada por cerca de 4000 anos de história das duas outras. Caberá ao professor resolver esse desafio temporal e, ao aluno, esforçar-se por compreender. Quanto à tradição oral dessas sociedades, fica a dúvida se o descritor refere-se às respectivas mitologias. Para o objeto seguinte, sobre o Ocidente Clássico, a habilidade estabelece: “discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite

na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas” – uma reflexão que antecede o estudo da própria Antiguidade Clássica. Espera-se que o aluno do 6º ano sem qualquer conhecimento prévio sobre o assunto, discuta um conceito e seu alcance sobre outras sociedades! Como ele o fará? Já a unidade temática “Lógicas de organização política” apresenta uma lacuna que dará muito trabalho ao professor.

As habilidades para essa unidade temática referem-se à Grécia e Roma. Sobre as formas de organização política na África, não há habilidade. Restará ao professor o trabalho investigativo de buscar modelos de reinos, impérios, cidades-estados e sociedades na África que estejam estabelecidos pela pesquisa historiográfica e sejam consensuais entre historiadores.

A terceira versão da BNCC apresentou importantes e conceituais diferenças em relação às versões anteriores. Mas ainda padece de equívocos, inadequações, lacunas, generalidades e questões pontuais discutíveis que precisam ser revistas. Há descompassos entre os objetos de conhecimento e as habilidades: ou estas não correspondem aos objetos ou estão genéricas demais. Outras são pontuais que pouco favorecem reflexões e análises significativas.

Há ainda muitos objetos “soltos” para os quais não há habilidades específicas. A Base comete saltos temporais capazes de provocar “vertigens cronológicas” além de forçar aproximações de tempos históricos diferentes que induzem a anacronismos perigosos. Exige do aluno pensamento abstrato analítico quando ele ainda está operando no pensamento concreto. (Piaget) Obriga-o a discutir conceitos sem que ele possua conhecimentos prévios para compreendê-los.

Não se trata, porém, de uma História política meramente tradicional, isto é, factual – *événemmentielle* – com seus fatos, datas e conhecidos atores. O currículo orienta-se mais na linha da Nova história política que entende o poder como um tipo de relação social concebido como de natureza plural – os poderes – e que abrangem os saberes (enquanto poderes), as instituições (supostamente) não políticas, as práticas discursivas, os imaginários sociais, a memória coletiva. Assim, os conceitos exigidos nessa versão são: Estado, cidadania, império, nação, país, território, governo, escravidão, servidão, trabalho livre, Antiguidade Clássica, Mundo Novo, Modernidade. Ficaram de fora conceitos como monarquia(s), República, poder, imperialismo, colônia entre outros que não estão destacados nas habilidades.

Tal versão não trouxe, também, qualquer alusão à interdisciplinaridade, perdendo-se uma oportunidade ímpar de apontar no currículo das diversas disciplinas os temas que

poderiam facilitar conexões e aproximações interdisciplinares. Tampouco os temas transversais foram contemplados na terceira versão da BNCC.

Para muitos a linha cronológica pode fazer sentido. O mundo antigo, com mitologias, castelos e príncipes, atrai as crianças pequenas. Conforme elas crescem, vão ganhando maturidade para entender melhor a realidade atual. Quanto mais moderna e contemporânea é a história, mais ferramentas são necessárias para entendê-la.

A proposta, porém, também recebeu críticas. No fundo, o novo documento reproduz muito do que, nos últimos anos, os currículos, as propostas pedagógicas e os livros didáticos mais tradicionais sugerem para os alunos. É uma perspectiva cronológica, mais preocupada com exemplos convencionais do que com uma formação e conhecimentos mais amplos. Faltou ousadia para pensar em outra forma de trabalhar a disciplina, valorizando conceitos importantes para a formação do cidadão. Sente-se a falta de uma abordagem que permita formular e refletir sobre períodos históricos. Não adianta apenas conhecer um conjunto de informações.

Ao estudar o Plano curricular do Estado do Amapá<sup>4</sup>, implantado no ano de 2009 e o Plano Municipal de educação do Município de Macapá, de 2015, verifica-se, respectivamente nos dois casos, uma falta de adequação e sintonia com as leis 10.639/03 e 11.645/08, apesar de ambos os planos serem posteriores às respectivas leis citadas.

Além disso, os preceitos enunciados pela Lei 10.639/2003 abrem outros desafios para as Secretárias de Educação, o de constituir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis, uma **Educação para as Relações Étnico-raciais**, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnica, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Como as Diretrizes Curriculares de História apontam para diversos caminhos que podem ser seguidos no momento de definir qual a estrutura curricular a seguir, e nenhuma proposta até o presente se mostrou cem por cento eficazes, nesta proposta, optou-se em manter-se a exposição cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia, contextualizando-os com a realidade do aluno, por meio dos quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico, instados a se envolver nas problemáticas comuns ao presente e ao passado ou vice versa estudado e encorajados a assumir atitudes que os levem a posicionarem-se como cidadãos. Aproximam-se assim as preocupações com a sequencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos

---

<sup>4</sup> Uma análise mais detalhada e aprofundada sobre o currículo de História da Secretaria Estadual de Educação do Amapá, será realizada no segundo capítulo desta dissertação.

conscientes e críticos, com autonomia intelectual. (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 180-181).

Ao analisar o excerto acima que a Secretaria Estadual de Educação em seu Plano Estadual de educação, aponta - como meio de se redimir aos avanços e novas concepções – verifica-se a inexistência de uma proposta curricular totalmente eficaz, o que a faz permanecer em um modelo antigo e propagador de diferenças, que é o modelo cronológico. Tal modelo, evidenciado pelo texto, aponta lacunas no próprio currículo do 6º ano (antiga quinta série do Ensino fundamental), o que acaba propagando um modelo de História com conteúdos propositadamente eurocêntricos.

Basta afirmar que a história do Amapá resume-se a um mero subtópico da segunda unidade em questão (subtópico 2.4.2: os primeiros habitantes do Amapá). Em relação à História da África e dos grupos indígenas, no que se refere a Lei 11.645/08, o eixo voltado ao 6º ano somente remete a uma “visão africana” e “visão indígena”, utilizando-se para isso, mais uma vez como subtópicos. É interessante ressaltar que mais de 90 por cento do conteúdo de História para a quinta série (6º ano), representada por cinco unidades, corresponde aos estudos e características dos povos ou civilizações não americanas, ou seja, europeias (principalmente), asiáticas, entre outras.

Ambos os planos curriculares apenas citam as leis ou são colocadas em meras notas de rodapé, o que explicita em exagerada evidência, a adoção de um modelo que não está em conformidade com o que se espera sobre o currículo a ser apresentado ou requisitado. Apesar da criação de leis complementares como a lei estadual nº 1.519/2010, que institui o programa Amapá-Afro, ainda está arraigada em nosso currículo uma proposta notadamente europeizante.

Nesse sentido, faz-se necessário a elaboração de parâmetros curriculares que insiram a temática das minorias no ensino de história do Amapá, notadamente os negros, os indígenas, as mulheres, os imigrantes, as crianças, etc., para refletir e aproximar os alunos, a escola e os professores de uma realidade cada vez mais objetiva e próxima dos seus cotidianos. Assim, é evidente que, dentro do chamado currículo real, evidenciado por Circe Bittencourt (2018), passa-se a inserir as facetas de um currículo oculto em suas realidades.

O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Não se mostra, então, evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual

se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessas culturas.

O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. Este não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim, um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, produz-se e reproduz-se a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994). Como todos esses processos se “concretizam” no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais.

De acordo com Flávia Caimi (2015) a História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, consequentemente, sobre o tempo presente. Com isso, tem-se de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriação explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (CAIMI, 2015).

As mudanças curriculares ocorrem, nessas diferentes experiências históricas narradas, para dar conta de interesses e necessidades diversas, como manter a ordem estabelecida, perpetuar uma determinada tradição, recontar a história a partir da ótica dos novos “donos do poder”, instaurar uma nova identidade nacional, lutar contra o poder do Estado, fortalecer ou legitimar a tomada do poder, definir uma identidade supranacional etc. Nesse sentido, segundo Laville:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita-nos mais altos níveis. A

história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Um outro aspecto apontado por Laville diz respeito às ilusões sobre os efeitos possíveis da história ensinada, levando-nos a reconhecer que há uma distância considerável entre o plano normativo/prescritivo das políticas públicas e o plano concreto/interativo dos processos escolares de ensino-aprendizagem. O autor adverte que seria uma ingenuidade acreditar no poder de regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história e, nessa direção, quaisquer esforços para controlar os conteúdos do ensino da história estariam, de certo modo, alicerçados numa ilusão (CAIMI, 2016, p.88).

#### **2.4 - Ensino emancipador ou alienante? afinal, que rumo tomar?**

Um dos importantes fatores que podem ajudar na conceituação e inserção de novos paradigmas é o chamado “estudo do meio”. É necessário e preciso ao mesmo tempo em que a escola, o ambiente escolar esteja integrado ao ambiente dos alunos. Qual a relevância social dos conteúdos vinculados nas escolas? Quais os conteúdos que devem figurar como importantes e devem ser mantidos?

É interessante frisar que em oposição a essa linha denominada de conteudista, os defensores da “educação popular”, notadamente inspirados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser o local apenas de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveriam se ater a conteúdos estrategicamente significativos. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que tais conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país. Dessa forma, seus defensores ressaltavam a real necessidade de repensar os critérios para seleção dos conteúdos e sustentavam que a escola não poderia estar limitada a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para transmitir conteúdos repletos de erudição e de valores para atender aos interesses das elites.

O cotidiano escolar pensado através do currículo real é repleto de divergências sobre os conteúdos a serem ministrados e de que forma devem ser ministrados. Dessa forma, a grande parte dos currículos correspondem à integração de vários conhecimentos

adquiridos na escola. Assim, concebe-se como conteúdo escolar tanto os conteúdos explícitos de cada uma das disciplinas ou eixos temáticos, como aquisição de valores e habilidades que fazem parte das práticas escolares.

Assim, a disciplina ficaria fadada ao mero ato decorativo. Em História não se entende como apreensão de conteúdo apenas o domínio pelo aluno de informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de fazer comparações com outras épocas usando, por exemplo, dados resultantes de habilidades de leitura de tabelas, gráficos, mapas, iconografias e de interpretação de textos.

As lutas sociais também se constituem em cenários pedagógicos onde os participantes atuam em suas pedagogias de aprendizagem, “desaprendizagem”, reaprendizagem, reflexão e ação. É só reconhecer que as ações dirigidas a mudar a ordem de poder, seja ele colonial ou mais recente, partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, uma problemática, onde anunciam a desconformidade com a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir com o seguinte propósito: derrubar a situação atual e fazer outra coisa possível. Tal processo adicional, tipicamente levado de maneira coletiva e não individual, suscitam reflexões e ensinamentos sobre a situação/condição colonial e o projeto inacabado da descolonização, uma vez que engendram atenção às práticas políticas, epistêmicas, vivenciais e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a existência tem sido circunscritos, controlados e subjugados.

Na chamada Pedagogia Decolonial, também chamada de Descolonizante ou Descolonialista de Catherine Walsh cujas influências remetem a figuras do calibre de Paulo Freire e Frantz Fanon, o princípio da Interculturalidade Crítica como teoria essencial da aprendizagem, nos fala que o mundo moderno ou a modernidade criou a colonialidade. Tem-se então a proposta da Modernidade – Colonialidade (MC). Para Walsh (2009), o multiculturalismo em seu conceito mais amplo deve ser quebrado e desprezado, pois este é reconhecedor das diferenças.

Segundo Walsh (2017) é Paulo Freire, provavelmente mais do que qualquer outro intelectual do século XX, que mostrou os fundamentos para pensar a pedagogia politicamente, para entretecer o pedagógico-político e o político-pedagógico. Ler criticamente o mundo, é um fazer político; é inseparável do pedagógico-político, é dizer, da ação política que envolve a organização de grupos e de classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.

Em relação a Paulo Freire, seu pensamento e retórica, em todo o mundo, merecidamente, tem sido objeto de inúmeros estudos e reflexões, em numerosas áreas do conhecimento e em diálogo com um vasto conjunto de correntes e perspectivas teóricas. Portanto, as ideias e o pensamento de Paulo Freire são deveras importantes para a contribuição do pensamento denominado de Decolonial, porque ele foi capaz de pensar uma pedagogia por meio e pelo lugar da subalternidade, por meio da dominação vivida e das resistências empreendidas e vivenciadas pelos *oprimidos*, em seus próprios termos, ou pelos *condenados da terra*, “expressão de Fanon recorrentemente também utilizava em seus textos” (MOTA NETO, 2015, p. 148).

Sendo assim, a descolonização, segundo Fanon, é uma forma de (des)aprendizagem: desprender tudo o que é imposto e assumido pela colonização e desumanização para repreender a ser homens e mulheres. A descolonização só ocorre quando todos individualmente e coletivamente participam em sua derrubada, ante o qual o intelectual revolucionário – como também o ativista e o professor – tem a responsabilidade de ativamente assistir e participar no “despertar”: Educação política significa abrir as mentes, despertar (as massas) e permitir o nascimento da sua inteligência.

O mundo atual não costuma reconhecer as diferenças. De fato, existem muitos embates. O Eurocentrismo não vai ceder lugar a um novo foco de pensamento, pois para os multiculturalistas, não há mudança, mas se reconhece a diferença através da subalternidade. Essa subalternidade pode ser vista e é praticada de diversas formas em inúmeros casos todos os dias. Para se ter uma ideia bastante simples do que é a subalternidade, remete-se a um caso genérico que pode ser visto em pequenas cidades ou em lugares ditos “periféricos”: gente que é de uma determinada localidade, cidade ou país, achar que o melhor vem de fora, de outros lugares, países e continentes como o europeu, etc.

A sociedade brasileira contudo, a sua historiografia e maneiras de ensinar o Ensino de história, foram e por vezes continuam de sobremaneira “fechadas”. De feição esteticamente colonial ou semicolonial, estava e, por vezes continua a passar por um processo de transição relacionado à industrialização e ao desenvolvimento. Tais fenômenos que, juntos, traziam um impulso à nascente e recente democratização do país e à emergência das classes populares ou “subalternas” na vida pública. Ocorre que este recente processo entrava em contradição e enfrentava obstáculos, por meio da inexperiência democrática de nossa sociedade, que segundo Freire (2003) era um fruto de

nossa história colonial, com tudo o que está nela implicado: o latifúndio, o escravismo, a violência e a cultura do silêncio. Assim:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também”, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 2003, p. 61).

Por meio deste discurso, Paulo Freire foi construindo as suas primeiras críticas ao processo colonizador e às suas heranças na “atual” sociedade brasileira, entre a primeira e a segunda metade do século XX. Ao expor suas ideias, compreendeu que o processo colonizador não havia “de fato” terminado com a Independência do Brasil.

Segundo Bhabha (1998), o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um Outro e ainda assim inteiramente apreensível e visível. Lembra uma forma de narrativa pela qual a produção e a circulação de sujeitos e signos estão agregadas em uma totalidade reformada e reconhecível. O discurso colonial emprega um sistema de representação, um regime de verdade, que é estruturalmente similar ao realismo. Sendo assim:

Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para ‘povos sujeitos’ através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de modo a de prazer/desprazer. Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados mas avaliados antiteticamente. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (BHABHA, 1998, p. 111).

O discurso etnocêntrico, exatamente por ser calcado em valores de nossa própria cultura, ganha muitas vezes aura de verdade “absoluta”, tendo também um certo poder de convencimento entre os integrantes de um mesmo universo cultural. É de certa vazão e conhecimento, que os povos forjam visões de mundo peculiares, que marcam a sua identidade de povo, de nação. Mas quando um determinado grupo com traços culturais característicos e uma visão própria de mundo entram em contato com outro grupo que

apresenta traços culturais característicos, distintos, o estranhamento e o temor do Outro, podem se tornar as mais comuns reações. O etnocentrismo surge desse intrínseco e malicioso contato, quando a diferença é entendida como uma constante e severa ameaça à identidade cultural.

Padrões como a beleza são um exemplo disso. É comum ver nas passarelas e até na mídia televisiva, mulheres com suas peles brancas ou levemente rosadas exibindo corpos com padrões de magreza e de vestimentas diferentes da maioria da população de países como o Brasil. Por que não se tem uma valorização de uma beleza amazônica, ou cabocla, ou nordestina? A primazia da modernidade é a subalternidade.

Esse completo estado de diferença, é visto e comentado em diversos parâmetros. Ao longo da história da humanidade, essa proposição foi sendo construída e constantemente afirmada, o que remonta e orienta configurações geográficas através do poder político.

Essa tentativa de exclusão também é expressa em sua relação com a América Latina, o que de certa forma não deixa de ser um ato surpreendente, pois é visto que: “A maioria dos países latino-americanos, independentemente de suas heranças étnicas, está localizada no hemisfério ocidental, tem um idioma europeu como primeira língua e vive em sociedades onde hábitos europeus permanecem hegemônicos” (SHOAT; STAM, 2006, p. 38).

De modo simples, essa relação que é uma relação de modo etnocêntrica, pode ser definida como uma visão de mundo fundamentada rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura; por eles, o indivíduo – e nesse caso o de um povo – julga e atribui valor à cultura do outro a partir de sua própria cultura. Tal situação poderá dar margem a diversos equívocos, preconceitos e hierarquias, que levam o indivíduo ou o grupo em que o sujeito é inserido, a considerar a sua cultura melhor, superior, dando uma visão estereotipada do outro como o sinônimo do atraso, do marginal, do inferior.

Essa visão eurocêntrica, etnocêntrica e por vezes estereotipada, reflete-se no modo como são apresentados no currículo de História utilizado no Brasil. Do jeito como são apresentados os conteúdos de história na Educação Básica, relega em muitos casos a história nacional e regional, valorizando a cultura, as sociedades e o status europeu e estadunidense, como valores e visões de mundo ocidentais. Entende-se que no modo como está configurado o atual currículo de história do Educação Básica, reforça as diferenças e o preconceito, colocando a História do Brasil – principalmente no livro

didático – em uma situação não menos diversificada, que é a situação de um eterno *status* colonial.

Em sua forma contemporânea, o eurocentrismo é o resíduo discursivo ou a sedimentação do colonialismo, processo por meio do qual os poderes europeus atingiram posições de hegemonia econômica, militar, política e cultural na maior parte dos continentes asiático, africano e americano.

Nesse sentido, ao falar-se sobre um currículo nacional, vê-se que sempre existiu uma política do conhecimento oficial, uma política que de certa forma exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e dos outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Falando genericamente sobre o modo como a cultura, os hábitos e os gostos da “elite” eurocêntrica funcionam:

A negação da alegria simples, tosca, vulgar, venal, servil – em uma palavra natural – que constitui o sagrado ambiente da cultura implica a afirmação da superioridade dos que conseguem satisfazer-se com aqueles prazeres sublimados, refinados, desinteressados, gratuitos e distintos que são eternamente vetados aos profanos. É por isso que a arte e o consumo cultural são predispostos, consciente e deliberadamente ou não, a desempenhar a função social de legitimar as diferenças sociais. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 72).

Dessa forma, supõe-se que em muitas esferas da sociedade, precisa-se seguir os passos dessas nações, caso contrário, ficarão para trás, o que reforça o domínio do europeu, branco, letrado, ao não europeu, negro, mestiço, catequizado e iletrado, o que reflete em nossa concepção de currículo nacional. Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, ou seja, um pensamento dotado de buracos, aquele pensamento que é excludente em sua hegemonia e acaba por suprimir e opor-se a outras versões epistemológicas. Tal afirmação possui distinções visíveis e invisíveis, sendo que as visíveis são as que dividem a realidade social em dois lados “deste lado da linha” e do “outro lado da linha”, que acabam por tornar o outro, ou seja, o lado de lá, inexistente e excluído. Assim: “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar como universal” (SANTOS, 2009, p. 31.).

Boaventura de Sousa Santos (2009) defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou de esquecimento. (os que ficam do lado de lá da linha). Um exemplo bem claro dessa visão no próprio currículo é a forma de como é retratado o índio e o negro nos livros didáticos, o que ao longo da história do senso comum, os transformaram em meros figurantes do processo histórico, reafirmando o preconceito e o racismo – uma vez que o racismo é apresentado pelos autores como um conceito móvel – diversos grupos podem ocupar o lugar do grupo oprimido. Em uma sociedade sistematicamente racista “ninguém está isento desse discurso hegemônico, nem mesmo suas vítimas” (SHOAT; STAM, 2006, p. 347).

A inclusão e a imposição das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino de História da África, Cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e particulares, representa um “grito” e, uma pressão de grupos sistematicamente marginalizados ao longo do processo histórico, com a finalidade de abandonar certos estigmas que reforçam as diferenças, injustiças e abusos do poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural, antropológica e psicológica. Segundo Michel Foucault, o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal é construída historicamente (FOUCAULT, 2017, p.12). Essa razão, no entanto, nem sempre é suficiente, pois, na realidade, deixa sempre aberta a possibilidade de se procurar reduzir a multiplicidade e a dispersão das práticas de poder por meio de uma teoria global que subordine a variedade e a descontinuidade a um conceito universal.

Para Catherine Walsh (2017), esse multiculturalismo tão vigente no dia a dia, é uma espécie de interculturalidade não crítica. Modernidade-colonialidade caminham juntas, mas hoje, a violência não está na subjugação pela escravidão ou pelo pacto colonial. Hodieramente, a violência é simbólica, estipulada em padrões de consumo global, pois “a propaganda é a alma do negócio”. Essa propaganda, alardeada e jogada todos os dias para o público, constitui-se como braço simbólico da colonialidade, que causa a subalternidade. Para a autora, é necessário a construção de uma interculturalidade crítica, que vai combater e criticar a subalternidade.

Segundo Mignolo (2005) a colonialidade é uma construção da modernidade e não derivada desta. Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces de uma mesma

moeda. Graças à colonialidade, a Europa pôde produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo, relativo à produção de conhecimentos, ademais de deserdar a todas as epistemologias da periferia do ocidente.

De acordo com Aníbal Quijano (2007), colonialismo e colonialidade são conceitos diferentes, ainda relacionados. O colonialismo refere-se a um padrão de dominação e exploração abaixo:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada posa uma identidade diferente e suas sedes centrais estão, ademais, em outra jurisdição territorial. No entanto, nem sempre e não necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Ademais, sem dúvida foi forjada dentro deste. Mas ainda, sim ele, a colonialidade não haveria podido impor-se à interjetividade de modo tão arraigado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Assim, o colonialismo é mais que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Sob a forma de colonialidade, chega a raízes mais profundas de um povo e sobrevive, apesar da descolonização ou emancipação das colônias, ao falar-se das latino-americanas, asiáticas e africanas, nos séculos XIX e XX. O que estes autores e pensadores dizem e mostram, é que apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade ainda vive entre nós.

Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder para se referir-se-à a situação. Trata-se de uma estrutura de dominação que ocorreu na América Latina, África e Ásia, a partir da conquista. Tal sentimento alude à invasão do imaginário do outro, ou seja, a sua ocidentalização. Especificamente falando, refere-se a um discurso que se introduz ao mundo do colonizado, mas que também produz-se no *locus* do colonizador. Assim, o colonizador destrói o imaginário do Outro, invisibiliza-o e subalterniza-o, ao tempo que reafirma seu próprio imaginário. Dessa maneira, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimentos, de saberes, do mundo simbólico, de imagens, que são próprios do colonizado e impõe outros.

Produz-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro no europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus, provocando uma espécie de fetichismo cultural.

Três palavras de ordem - digamos assim - são proferidas por Walsh e necessárias para a superação da subalternidade: o existir, o (re)existir e o resistir. O existir remete o indivíduo à seguinte indagação: “quem é você nesse mundo?” “Eu me reconheço?” O (re)existir busca a procura. É o cortar laços de exclusão, de analfabetismo. É o transcender a lapidação do ser e encontrar novas maneiras de existir, por meio de uma perspectiva de emancipar o indivíduo; ser crítica a si mesmo; mudar conceitos, promover um “câmbio conceitual” (CARRETERO, 1996). Por último o resistir, ter resistências. É criar mecanismos para impedir ou dificultar que o outro o transforme ou faça-o pensar como o outro.

Tende-se a naturalizar as diferenças, sem uma observação crítica dos fatos. Tem-se que combater a desigualdade que é gerada pela diferença provocada pelo multiculturalismo em seu discurso sedutor. É preciso emancipar; é preciso a adoção de políticas sociais para corrigir as distorções; é preciso diálogo. Um exemplo é a escola. A escola enquanto instituição não trata o aluno como “si mesmo”. Ela sempre fala sobre os outros (o Imperador, o Faraó, o conquistador, etc), e não fala de pessoas, de gente como a gente para o aluno, como os alunos. É preciso mudar, querer mudar.

As aulas deveriam ser de uma pedagogia que o liberte, que não o aprisione. O que tem-se hoje é uma pedagogia que aprisiona. A experimentação para a obtenção do aprendizado; a não violência; o fazer diferente. Isso é fazer a resistência e sair do processo diferente do que entrou. É preciso percorrer e encontrar no caminho, formas de resistir.

É necessário se integrar por meio da ação-reflexão: minhas ações provocam reflexões, que provocam novas ações. Se o professor não se apropriar dessa existência enquanto professor, será difícil provocar a resistência, a libertação do seu aluno, sua emancipação. A escola tem de ensinar que o aluno se tornará melhor do que entrou. No entanto, muitas vezes, ocorre o contrário, pois há uma desumanização das pessoas e das relações no espaço escolar.

O Ensino de História por muitas vezes contado e recontado nos livros, nas escolas, nas salas de aula, nos corredores dos colégios e nos currículos Brasil afora, é racista. Basta pensar que quando se fala em escravidão no Brasil, tal proposição é sempre ligada e pensada na negritude, na cor da pele, na ligação fenotípica. É o genérico, não causa espanto. Escravidão para muitos é sempre ligada a cor – não importa o momento ou o recuo na História da humanidade, para parte dos nossos alunos que não possuem uma educação-alfabetização histórica, o trabalho compulsório sempre foi exercido por negros – e não causa espanto a muitos negros, indivíduos de cor que, insensíveis ou

insensibilizados pela causa, veem tal situação como normalidade/normatividade, como esse existir fosse uma eterna existência. Onde está a indagação, a resistência, o conhecimento? Sem pensamento crítico não poderá haver emancipação, pois ocorre o efeito contrário, um eterno mal-estar comum, um aceitar ao complexo de colonialidade eterna, um complexo “vira-latas”, onde o Outro é melhor por que é diferente do comum. É preciso provocar a sensibilização para o aparecimento do existir, provocar um (re)encantamento do mundo, pois a modernidade-colonialidade provocou o ser desencantamento.

Sendo assim, o professor possui um grande poder de transformação, que pode acender a chama da mudança, da emancipação; assim como o poder de acabar com tudo isso, ou seja, o professor poderá existir e se fazer (re)existir, ou ao contrário.

Levando em conta e consideração sobre tudo o que foi discutido nos parágrafos acima citados e mencionados, torna-se necessária e imprescindível a análise sobre o currículo de História do 6º ano do Estado do Amapá, sua análise em relação à Lei 11.645/08 e, de forma satisfatória, fazer a discussão deste. Tal recurso será analisado a contento nos capítulos seguintes.

### **3 - QUE CURRÍCULO É ESSE NO AMAPÁ? uma análise das Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá de 2016 e do Referencial Curricular do Amapá (RCA) de 2019**

#### **3.1 - Primeiras impressões**

O capítulo em questão compreenderá em um estudo detalhado sobre o currículo de História do Estado do Amapá, no tocante ao 6º ano do Ensino Básico (antiga 5ª série do Ensino Fundamental). Tal entendimento, compreensão e análise será feita, por meio da leitura e utilização do Plano Estadual de Educação (Seed), pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá de 2015, do Referencial Curricular do Amapá de 2019 e respectivas Leis correlatas, como a Amapá-afro. Propõe-se compreender, quais são e se existem relações interdisciplinares e teóricas entre Ensino de História, História Indígena e Afro-brasileira e entre História e Antropologia, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar a História e a Cultura dos Povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas, por meio da análise de documentos oficiais, tanto em âmbito nacional como local. Esse segundo capítulo será uma análise para entender se existe a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas do Ensino Fundamental do Estado do Amapá.

Ao fazer uma análise inicial das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, publicada no ano de 2015, pode-se encontrar no início de seu texto, uma referência das diretrizes com o chamado “saber local” e como os professores poderiam e/ou deveriam se situar ou trabalhar com tais saberes em sala de aula. Segundo o texto:

Tal como acabamos de observar, a opção por uma escola voltada para uma educação de caráter socioambiental é política. Seu fundamento está na identificação das necessidades de nossa sociedade em superar suas estruturas atuais. Assim, elegemos os saberes locais como eixo necessário para a redefinição do processo de ensino-aprendizagem. Organizar os saberes locais, por sua vez, exigirá o uso apropriado de uma metodologia que se relacione diretamente com o processo de identificação das sociedades e seu meio ambiente. No entanto, os caminhos a serem trilhados exigirão estratégias metodológicas de promoção da Educação Ambiental crítica e emancipatória, capazes de identificar a exuberância do ambiente e os problemas socioambientais locais, suas reflexões, bem como encorajar a mudança de comportamentos/atitudes (DCEB/AP, 2015, p. 30).

Mesmo com todo esse anseio do poder público estadual por meio das Diretrizes curriculares de se promover o(s) saber(es) local(is), aliado ao Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Amapá, não se tem como parâmetros, a forma ou o meio como os professores iriam trabalhar e de quais saberes seriam importantes ou visados por estes professores, sejam eles dos mais diversos componentes curriculares. O que se faz entender que tal escolha poderia ser feita de forma aleatória e individualizada por componente, escola ou professor, dificultando em muitos casos a sua interligação com a interdisciplinaridade ou multidisciplinaridades, já que são inúmeros saberes que podem ser ligados.

O mesmo ocorre com o Referencial Curricular do Amapá (RCA/2019), que se mantém como uma cópia integral das Diretrizes Curriculares do Amapá (DCE/AP 2016). Assim sendo, ao analisar as Diretrizes Curriculares do Amapá, estarei, ao mesmo tempo promovendo a análise – mesmo que não me ocupe em citar – sobre o Referencial Curricular do Estado do Amapá (RCA/2019).

Sendo assim, desse modo, a cultura ou as culturas constituem a realidade social, educacional e a vida social, onde aspectos desejáveis e indesejáveis, fazem parte da vida e do cotidiano de estudantes, pais e professores. “É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos mais poderosos” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Assim, é provável que nem sempre os poderes hegemônicos deveriam se realizar no currículo conforme suas vontades ou convicções, pois muitas vezes, capitulam os sujeitos.

Outra situação seria também aliar os saberes em sala de aula, que podem ser tirados e vistos pelo professor e o corpo discente, e as suas prováveis ligações com os saberes de grupos locais. Tarefa um tanto complicada caso não existam meios de se promover esta ligação, por meio de oficinas e formação docente, além do conhecimento e contato com tais grupos que promovem esses saberes. Haja vista que tais encontros dependem de tempo e de referidos espaços para o contato, discussão e assimilação desses conhecimentos pelos docentes, quanto pelos alunos das turmas.

Nesse processo, o docente pode experimentar uma diversidade de procedimentos educativos que o auxiliará a reconhecer junto a seus alunos os valores do saber científico conexo aos saberes dos grupos

sociais que produzem o saber e o saber-fazer no campo do conhecimento natural e cultural (DCEB/AP 2015, p. 30).

No entanto, não se explicita ou não se exemplifica, quais métodos ou metodologias que os professores utilizarão para fazer esta ligação entre a prática científica e os saberes locais, o que pode levar a ocorrer na prática a criação e aceitação de estereótipos, pelo simples fato de não conhecer adequadamente a cultura do outro. Como o Estado do Amapá e principalmente sua capital Macapá, possuem um grande fluxo de pessoas vindas de outros Estados que nem sempre são ou fazem parte da Amazônia Legal, esse conhecimento deve ser medido e inteiramente aprofundado, para que saberes não locais – fruto de estereótipos e de imaginação do outro – não sejam fixadas e incorporem-se aos “saberes locais” como verdades ou tradições inventadas pelo olhar do outro.

Sabe-se que muitos estereótipos e tradições inventadas sobre a Amazônia e seus recursos, povos, entre outros; são colocados e deveras “inventados” pela mídia ou pela sabedoria popular. É nesse contexto, de invenções e criações, que deve-se ter cuidado, ao coloca-se o saber local, seus encantos e desencantos, de maneira tão aberta, dispersa e sem critérios bem definidos.

Outro ponto que é mostrado nas diretrizes curriculares acima mencionada é a sua relação com as chamadas Relações Étnico-Raciais, inclusive citando a temática e sua relação com as Leis 10.639/220 e 11.645/2008, o que pode ser visto no excerto a seguir:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo, e orientam novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nos sistemas educacionais de toda a nação com base na Lei Federal nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica e na Lei nº 11.645/08 a qual complementa a Lei 10.639/03, na medida em que inclui a história e as culturas indígenas, ampliando o leque de populações atendidas por uma educação para as relações étnico-raciais. No Amapá a aprovação da Lei Estadual nº 1.196/08, reforça a necessidade de ações de formação continuada para os profissionais da educação relacionados à temática, atribuindo esta responsabilidade ao Poder Público. Assim, foi criado o Núcleo de Educação Étnico-Racial – NEER, através do Decreto nº 4.258/08. O Núcleo está integrado a Coordenadoria de Educação Específica – CEESP, pertencente à Secretaria de Estado da Educação – SEED. Por outro lado, a Resolução do Conselho Estadual de Educação de nº 051/2012 – CEE/AP, que estabelece normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena no Currículo da Educação Básica e Superior no Sistema de Ensino do Estado do Amapá, fortalece sobremaneira as ações no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (DCEB/AP 2015, p. 385-386).

Pode-se ver que a plena utilização das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 enquanto leis de inserção às práticas e ao componente relacionado à História e Cultura Afrobrasileira, africana e indígena, resumem-se no referido texto a pequenas inserções, mantendo-se como uma cópia formal dos referidos textos das citadas leis. Portanto, é por meio da análise do currículo do componente História, que veremos a pouca ou quase nula interação com as leis acima citadas. Assim, ao fazer uma análise mais detalhada, pode-se entender que as Leis 10.639/03 e 11.645/2008<sup>5</sup>, são frutos de inúmeros embates e discussões de caráter educacional, social e político. É por resultado da luta e do reconhecimento dos povos tradicionais, sejam eles de origem africana, afro-brasileira e indígenas, para o reconhecimento de suas imemoráveis contribuições para a história do Brasil e de suas ligações com os outros continentes, entre eles a África e a Europa.

Desconsiderar a contribuição e a importância das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas no currículo escolar, principalmente em um Estado tão rico e miscigenado como o Amapá, de maioria negra, mestiça e com traços indígenas, é des caracterizar a origem de um povo cujas raízes englobam as mais diferentes incorporações étnicas, como uma grande quimera cultural. Segundo Giovani José da Silva (2018):

(..) a promulgação da lei de 2008 tornou o ensino de história e cultura indígenas obrigatório na Educação Básica, especialmente em alguns componentes curriculares tais como História. Contudo, muitos professores se queixam que não tiveram acesso a essa temática em seus cursos superiores de licenciatura e temem reproduzir imagens estereotipadas e preconceitos por falta de material pedagógico de qualidade. A Lei nº 11.645/2008 exige que professores e alunos da Educação Básica do Brasil conheçam, reconheçam, aprendam, valorizem e divulguem a história e cultura indígenas, mobilizando distintos conteúdos dos diversos componentes escolares. A questão que se faz urgentemente ser respondida é: como realizar tal empreendimento se por muito tempo os índios se fizeram presentes no ambiente escolar apenas no mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”, no dia 19? JOSÉ DA SILVA; M DA COSTA, 2018, p. 67-68).

---

<sup>5</sup> As leis citadas acima estão descritas nos anexos 1 e 2 desta dissertação, p. 118-119.

Essa possível e constante queixa dos professores do Ensino Fundamental é resultado de uma educação e aprendizagem resultantes de métodos de “ensinagem” que colocam o eurocentrismo em primeiro lugar, pois muitos professores acabam reproduzindo o que e como os seus antigos mestres ensinavam. Isto quer dizer, que desde o século XIX, professores podem ter se tornado reprodutores de uma constante histórica e historiográfica que colocou e ainda coloca o índio e o negro como meros coadjuvantes ou meros e raros apêndices da História nacional, como se na História do Brasil e da História dos Brasis – entre essas histórias a do Amapá – não configurassem pessoas de etnia indígena, negra ou de apurada mestiçagem.

Tal estereotipia canonizada que fere e mata lentamente a nossa história, pois a relega muitas vezes ao descaso e a uma relevância pouquíssima explorada, ainda é uma constante em livros e em muitas aulas de história Brasil afora – não por culpa dos professores e seus métodos de ensino - mas pelo fato de não existir uma plena comunicação entre História, memória, Ensino Fundamental e as Universidades. Foi somente na segunda metade do século XX, que essas minorias começaram a ter espaço e serem pesquisados e estudados. Para José da Silva; M. da Costa (2018):

(...) essa lei é o resultado de muitas lutas dos movimentos sociais, de indígenas, indigenistas e de outros segmentos que apoiam / apoiaram as causas desses grupos, marginalizados e excluídos desde os tempos coloniais. A Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã” deu importantes passos na direção de se compreender de forma holística a sociedade brasileira, com uma formação etno-histórica plural e heterogênea. Aliás, uma das possibilidades é justamente explorar a heterogeneidade das turmas na Educação Básica, formadas muitas vezes por crianças e jovens oriundos de famílias cujas origens apontam para a diversidade etnorracial formadora da população brasileira: indígenas, negros e migrantes procedentes de diferentes regiões do país e do mundo (JOSÉ DASILVA; M. DA COSTA, 2018, p. 69-70).

Ainda de acordo com o autor, é praticamente impossível assimilarmos a Lei nº 11.645/2008, sem um contato direto com a luta e a resistência dos movimentos históricos dos povos indígenas, indigenistas e negros no Brasil, já que a referida lei se configura como uma importante vitória do reconhecimento resultante dessas lutas. Por décadas – ou por mais de um século – a visão canônica e exclusiva do branco, católico e europeu foi uma constante no trato com a história do Brasil. Sendo assim:

No Brasil, as teorias de aculturação, muito em voga até os anos 1970, preconizavam uma gradual assimilação dos indígenas à sociedade brasileira, por meio de um processo de perdas e a transformação (ou transfiguração, como diria Darcy Ribeiro) do índio em um ser “aculturado”, ou seja, alguém que teria deixado de ser índio, sem ter atingido outro status. O principal problema dessas teorias, ainda correntes em meio acadêmico e, principalmente, disseminadas no senso comum, é desconsiderar que os indígenas, ao absorverem elementos da cultura material/imaterial de outros povos, transformam-nos à sua maneira e não obedecendo a regras e leis que os tornariam “menos índios” (JOSÉ DA SILVA; M. DA COSTA, 2018, p. 68-69).

Se essa assimilação dos indígenas e consequentemente a do negro já estariam sendo inseridas no seio da sociedade brasileira desde a década de 1970, então, por que essa completa assimilação costuma ser complicada e difícil de se fazer atualmente? Crê-se que tal dificuldade seja fruto de um contato pouco aproveitado e bastante complicado entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, pois ocorre a carência, muitas vezes preconceituosa – no sentido de uma separação proferida pelo *status quo* - de uma ponte entre esses dois importantes caminhos para se cruzarem.

Quando se fala do protagonismo indígena na história do Brasil, principalmente no Ensino Fundamental, a sua participação refere-se muitas vezes e exclusivamente ao dia 19 de abril, alusivo ao dia do Índio. Tais representações são o escárnio da estereotipia que acaba por revelar preconceitos seculares sobre os índios na sociedade brasileira. Esses preconceitos, renovados a cada 19 de abril, continuam incólumes e arraigados nas mentes e nas memórias de muitos brasileiros. Assim, é comum avistar pessoas com uma imaginação do índio como um ser mítico, diferente e que não poria – por ser “diferente” – ser visto como brasileiro comum, assim como qualquer outro indivíduo na sociedade brasileira. Discursos como o do atual Presidente da República, que em poucas palavras como:

O índio mudou, tá evol.... Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui”, disse Bolsonaro<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.g1.com>> Acesso em: 24 Jan. 2020.

Dessa forma, o desconhecimento, aliado ao preconceito e a sede estereotípica representado pela ignorância de um chefe de Estado, contribuem para que muitos, por assimilação, entendam o real significado de suas origens. Portanto, ao referirmos à Lei 11.645/08 como uma maneira de fazer uma História sem preconceitos e sem estereótipos, estaríamos representando uma História mais próxima de sua realidade local.

Assim, é praticamente impossível nos referirmos à Lei nº 11.645/2008 sem buscarmos compreender as raízes históricas dos movimentos indígenas e indigenistas. Em outras palavras, leis não brotam espontaneamente e nem mesmo são frutos do acaso, sendo, muitas vezes, o resultado de uma trajetória histórica realizada com grandes dificuldades (JOSÉ DA SILVA; M. DA COSTA, 2018, p. 70).

O mesmo ocorre com os negros e suas diversas representações, principalmente em relação a sincretismo religioso, gerando assimilações de muito mal gosto, associando religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, como magia negra ou simplesmente “macumba”, para ser mais direto. O que nos faz pensar que ainda existe uma intenção maniqueísta que eleva as tradições e matrizes africanas e indígenas a um patamar que gera uma desconfiguração da cultura de povos ancestrais, o que gera uma situação de conflito, desconforto e confronto constante – quase uma cruzada épica entre o “bem”, representado pela cristandade ocidental europeia e o “mal” das tradições não europeias.

Um aspecto bastante positivo da Lei nº 11.645/2008, pensando no ideal das “culturas de paz”, é a possibilidade de se educar os não índios a enxergarem, sentirem e respeitarem as histórias e as culturas indígenas como um patrimônio a ser conhecido, reconhecido, compreendido, preservado e valorizado. Na transversalização de conteúdos, especialmente os de História, é interessante ir além da mera exposição ou menção da participação de indígenas em episódios isolados da história do país, por exemplo(JOSÉ DA SILVA; M. DA COSTA 2018, p. 90-91).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá-DCEB-AP/2015, tendo em vista o ensino de História e sua relação com a

formação da *identidade* e da *cidadania social*, esta propõe como expedientes para sua consecução:

[...] o ensino de história deve considerar três aspectos fundamentais: A relação entre o particular e o geral; Noções de diferença e semelhança, relativas a compreensão do eu (nós) e a percepção do outro (alteridade); Noções de continuidade e permanência (DCEB/AP, 2015, p.274.).

No entanto, de acordo com o excerto acima, tem-se um currículo no Amapá inteiramente ligado aos saberes de origem, a noções de identidade e/ou diferença, com o anseio de se conhecer e divulgar a cultura e os saberes dos povos originários e tradicionais da Amazônia? Tais indagações serão colocadas e devidamente analisadas no tópico a seguir.

### **3.2 - Uma análise das Diretrizes Curriculares para o 6º ano no Amapá**

As Diretrizes curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, referente ao 6º ano do Ensino Fundamental, é dividido em cinco eixos principais que são: 1)Compreensão da História; 2) As origens do ser humano e sua chegada às Américas; 3) As civilizações do Antigo Oriente e Africanas; 4) Civilização Clássica Grega; 5)Civilização Clássica Romana. Dessa forma, a primeira parte do Currículo é apresentada conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 1: A compreensão da História**

<i>6º ANO</i>		
<b>EIXO</b>	<b>SUB-EIXO</b>	<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>
Compreensão da História	Definições de História O tempo e a História Sujeito Histórico Fatos e fontes históricas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os conceitos: de história, de fonte, sujeito e tempos históricos;</li> <li>- Compreender a importância do estudo da História;</li> <li>- Entender a importância das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico;</li> <li>- Reconhecer independente da etnia, cultura, da religião, etc... Todos somos sujeitos e construtores da história;</li> <li>- Conhecer os sistemas sociais e culturais de notação do Tempo ao longo da História;</li> <li>- Conceituar história no contexto atual, fonte, sujeito e tempo histórico;</li> <li>- Reconhecer a postura que devemos ter na sociedade, agindo conscientemente, criticamente, sendo um cidadão ativo na mesma;</li> <li>- Localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medidas de tempo e desenvolvendo</li> </ul>

		<p>noções de simultaneidade, posterioridade e anterioridades;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as diversas fontes com as quais se lida na produção do conhecimento histórico.</li> </ul>
--	--	--

FONTE: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, 2015, p. 288.

A primeira parte do componente curricular refere-se ao ato de compreensão histórica, ou seja, o entendimento teórico sobre o que vem a ser História. Tarefa bastante ingrata e extensamente dificultosa para o professor do Ensino Fundamental, principalmente para o professor do sexto ano do Ensino Fundamental, pois o componente trabalhará com conceitos exclusivamente abstratos.

Tais abstrações podem se tornar de difícil assimilação ao aluno do sexto ano - geralmente representado por uma criança ou pré-adolescente nos seus 10, 11 ou 12 anos de idade - pois muitas vezes este não possui uma maturidade biológica para pensar historicamente, isto quer dizer, que nem sempre se tem uma conscientização histórica do alunado em questão.

Na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, este distingue em quatro, os períodos gerais de desenvolvimento cognitivo. São eles: *sensório-motor*; *pré-operacional*; *operacional-concreto*; *operacional formal*. O que Piaget chama de Sensório-motor, é um período cognitivo que se estabelece do nascimento aos dois anos de idade da criança. Nesse período, é comum a criança apresentar comportamentos do tipo reflexo, assim como a sucção, choro ou atividade corporal diferenciada.

A criança, nesse estágio, não diferencia o seu eu do meio que a rodeia: ela é o centro e os objetos existem em função dela. Suas ações não são coordenadas, cada uma delas é ainda algo isolado e a única referência comum e constante é o próprio corpo da criança, decorrendo daí um egocentrismo praticamente total. Tudo o que a criança vê é uma extensão do seu próprio corpo. Entretanto, ela não percebe como um eu

possuidor de desejos e vontades que seriam as causas de suas ações” (MOREIRA, 2011, p. 96).

A fase ou o período cognitivo seguinte é o Pré-operacional, que se estende dos dois aos seis anos de idade da criança, onde, por meio de símbolos, imagens, entre outras funções, a criança começa a adquirir e a passar por uma nova fase de desenvolvimento.

Seu pensamento começa a se organizar, mas não é ainda reversível, isto é, não é capaz de percorrer um caminho cognitivo e, após, percorrê-lo mentalmente em sentido inverso, de modo a reencontrar o ponto de partida não modificado. Sua atenção volta-se para os aspectos mais atraentes dos acontecimentos e suas conclusões são também as mais atraentes possíveis. Pode, portanto, facilmente cair em contradição.

Um exemplo interessante disso é aquele no qual a criança geralmente cai em contradição ao se defrontar, alternadamente, com um recipiente alto e fino e outro baixo e largo contendo a mesma quantidade de água. Como a atenção da criança volta-se ora para a altura ora para a largura (aspectos mais atraentes), porém não simultaneamente para as duas, compensando-as, ela poderá dizer que o recipiente alto e fino contém mais água por que é mais alto ou por que contém menos por que é mais fino (MOREIRA, 2011, p. 97).

A partir dos 7 ou 8 anos, o que se prolonga até os 11 ou 12 anos, inicia-se o terceiro período cognitivo denominado Operacional-concreto. Nessa fase, a criança tende a ser cada vez menos egocêntrica, em um aporte de “descentração” progressiva. Ao adentrar nesse estágio, a criança em um mundo de perspectivas mais organizacional e possui características de uma lógica de operações reversíveis.

Entretanto, embora suas explicações e previsões não sejam mais baseadas em uma perspectiva egocêntrica, seu pensar está ainda grandemente limitado: as operações são, de fato, concretas, isto é, incidentes diretamente sobre objetos reais. Ela não é ainda capaz de operar com hipóteses, com as quais poderia raciocinar independentemente de saber se são falsas ou verdadeiras. A criança recorre a objetos e acontecimentos concretos, presentes no momento. Somente de maneira limitada é que seu sistema operacional-concreto leva-a em direção ao ausente. Para antecipar o ausente, ela tem que partir do concreto, contrariamente ao que ocorre no período seguinte, quando o real é percebido como um caso particular do possível (MOREIRA, 2011, p. 98).

E, por causa desse sentimento cognitivo de partir do concreto como algo a se pensar no não concreto, ou imaginável, que se tem, principalmente ao relacionar Ensino de História na sala de aula e as apreensões e limitações de cada aluno é que está a grande dificuldade de se aprender História. Pois é necessário entrar em ação a chamada “imaginação histórica”, que muitos não conseguem alcançar, pelo simples fato de que nem todos os alunos podem ou poderão estar no operatório-concreto.

O professor, intermediador entre esse saber erudito, deveras europeizado, branco e cristão, muitas vezes terá que fazer um enorme esforço intelectual para condizer explicações ao aluno cuja realidade é a periferia ou o próprio mundo escolar. Ou seja, o professor, acabará utilizando a sua ciência de referência, que lhe foi devidamente apresentada na universidade, para um corpo discente que não sabe o que é essa tal de ciência de referência. E onde estará esta ciência de referência, aliada às Teorias de Aprendizagem?

Será que este aluno compreenderá conceitos como o de história e identificar fontes e o tempo histórico, em uma época onde muitos mal comprehendem o próprio tempo cronológico? Tarefa difícil, arriscada e extenuante para alunos e professores. Reconhecer todos os sujeitos construtores da história, etnias, religiões, povos, não seriam tarefas árduas e duradouras para esses jovens?

Infelizmente, muitos professores tornaram-se meros reprodutores de seus outros professores, o que poderia levar ao desinteresse desse aluno pelo conteúdo ministrado, já que a extensa lista de atribuições, colocadas como habilidades e competências, são longas e muitas vezes não condizem com a realidade de muitos alunos. É preciso criar uma realidade que se integre aos saberes dos alunos, que de maneira lúdica leve o aluno a um caminho de experiências inovadoras e que não o insira no antigo mundo da memorização de fatos ou conceitos. É preciso aprender – não somente os alunos, mas também os professores – para que se contenha mais e mais na aprendizagem da maturidade histórica. Isto é, mais imaginação e ludicidade e menos processos de memorização com o intuito de acabar ou diminuir o sofrimento mediante aprendizagem.

É importante frisar que, ao longo do desenvolvimento mental da criança ou do jovem / adolescente, a passagem de um período para o outro não se dá de maneira abrupta, pois cada período tem as características e modos predominantes. O que deve se ter na mente do professor de História é o conhecimento de cada uma dessas fases, por meio do conhecimento adquirido intelectualmente, pela observação e pelo contato com outros profissionais da educação.

A segunda parte do referido currículo, tem como eixo “ A origem do ser humano e a sua chegada às Américas”, sendo os sub-eixos caracterizados pelos seguinte pontos: Teorias e explicações: Teorias e explicações do início da existência do planeta Terra e dos seres humanos; Visões africana, indígena, científica, cristã e islâmica; a jornada dos primeiros habitantes da Terra: os primeiros grupos humanos; As primeiras aldeias e cidades; O povoamento da América; A vida dos primeiros habitantes do Brasil. Vejamos o quadro a seguir:

**QUADRO 2: As origens do Ser Humano e sua chegada às Américas**

EIXO	SUB-EIXO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
As origens do ser humano e sua chegada às Américas	<p>Teorias e explicações do início da existência do planeta Terra e dos seres humanos.</p> <p>Visões africana, Indígena, científica, cristã e islâmica.</p> <p>A jornada dos primeiros habitantes da Terra:</p> <p>Os primeiros grupos humanos;</p> <p>As primeiras aldeias e cidades.</p> <p>O povoamento da América.</p> <p>A vida dos primeiros habitantes do Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta;</li> <li>- Conhecer as diversas características das primeiras sociedades coletoras e produtoras;</li> <li>- Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho;</li> <li>-Destacar as mudanças que a revolução agrícola trouxe para as sociedades humanas;</li> <li>- Conhecer as principais teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos na América;</li> <li>- Entender que os homens se espalharam por todos os continentes;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os períodos da Pré-História americana;</li> <li>- Compreender a diversidade dos povos americanos, sobretudo em relação aos diferentes modos de vida e técnicas de sobrevivência, sem emitir juízo de valor;</li> <li>- Conhecer que nossa história começa milhares de anos antes da chegada dos europeus ao território brasileiro;</li> <li>- Identificar o modo de vida, as crenças e os mitos dos grupos indígenas à época da conquista;</li> <li>- Conhecer as características atuais do modo de vida dos povos indígenas.</li> </ul>
--	--	--

FONTE: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, 2015, p. 288-289.

Pode-se perceber por meio desta segunda parte, que a inserção e o conhecimento sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, como preconiza a Lei nº 11.645/2008 está fadada a uma mera visão indígena e africana.

Mas, que visão o programa entende como a mais aceitável ou correta? Pois como está escrito, leva ao equívoco de que se exista somente uma visão indígena ou africana. E quem estabelecerá qual a visão a ser discutida? A escola, os professores, a comunidade, os alunos? De acordo com dados do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, somente no Amapá, atualmente alguns grupos indígenas atuam na região, entre esses grupos temos os Wajãpi, quem habitam o Oeste do Amapá; grupos do baixo rio Oiapoque como os

Galibi Marworno, Palikur, Karipuna, Galibi do Oiapoque; no complexo Tumucumaque temos os Aparai e Wayana; Tiriyó e Kaxuyana; e Wajãpi<sup>7</sup>.

Portanto, qual ou quais visões indígenas o professor ou a comunidade escolar deveriam estudar? Pelo visto, este currículo criou uma visão generalizada dos grupos indígenas no Amapá e do Brasil, sendo entendidos como um único grupo que possui ou possuía elementos semelhantes em cultura, poder e sociedade, o que levaria a uma visão única e estereotipada sobre os povos indígenas e que muitas vezes levam ao erro e principalmente ao mais puro preconceito.

O mesmo ocorre com a “visão africana”, já que se comprehende que existam visões e não uma única visão africana ou dos povos que se constituíram a cultura Afro-brasileira.

Os povos indígenas, que viviam na parte da América onde está o Brasil, são tradicionalmente considerados povos pré-históricos, porque não possuíam escrita. A história antiga, que não inclui os povos indígenas, deveria passar a incluí-los, sobre suas práticas religiosas, entre outras questões.

No entanto, é possível analisar e utilizar a noção que a criança tem do passado, no sentido desse passado não vivido, ultrapassando a memória individual? Existem nas crianças quaisquer representações, sejam elas espontâneas ou não relativas à história das civilizações? Esses tais conhecimentos históricos que o professor espera em sala de aula e os julgamentos de valor da própria criança, são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens? São questões que devem ser estudadas e assimiladas pelos professores. Tais conhecimentos não são assimilados da noite para o dia, mas sim com muito estudo, dedicação e inovação da prática docente.

Aliado a essas duas “visões”, inserem-se as visões cristã e islâmica, ocasionando uma emulsão de visões que mais confundem do que ajudam no entendimento dos referidos termos. Dessa maneira, é preciso que o professor em meio a um currículo altamente generalizado, saiba fazer suas escolhas para que não se torne um mero reproduutor de ideias e ideais generalizantes, o que dificulta o conhecimento da cultura local.

O estudo da cultura local é importante para que o corpo discente sinta-se mais próximo do que lhe é normalmente atribuído. Conhecer a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros da região, é uma forma regionalizada de explicitar a história do Brasil por

---

<sup>7</sup> Disponível em <[http:// www.institutoiepe.org.br](http://www.institutoiepe.org.br)>. Acesso em: 13 Fev. 2020.

meio da cultura material local. Isso gera conhecimento, que gera preservação, que gera intervenção, que gera interesse pelo regional, pelo local.

Considera-se também que um estudo dos primeiros habitantes do Planeta Terra ou das primeiras civilizações, sejam tarefas que compõem uma compreensão histórica de elevada abstração e compreensão intelectual, o que nem sempre pode-se contar com todos, já que nem todos possuem essa ideia de recuo histórico muitas vezes sem uma datação definida, onde acaba se definindo como uma datação meramente mitológica ou cosmológica.

As escravizações negra e indígena, utilização de contingentes destes povos para o funcionamento do sistema colonial, a questão da europeização, o poder do catolicismo, a capacidade de domínio do europeu e a superioridade militar do colonizador marcam bastante os discursos sobre a colonização do Brasil e das Américas. Na narrativa mais difundida sobre a história do Brasil, “os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes cuja participação é mais alegórica que determinante”. (COELHO; COELHO, 2013b, p. 71). O colonialismo criou a branquitude como um símbolo dos poderes hegemônicos e o eurocentrismo como fundamento histórico. Este fundamento histórico foi reiterado e padronizou narrativas. Personagem principal da história eurocentrada, o branco “[...] tornou-se aquele que possui o poder para se colocar no lugar de quem manda. Ao mesmo tempo em que obrigou o colonizado, o escravizado, o derrotado a colocar-se, a comportar-se como ‘vencido’”. (CARDOSO, 2014, p. 78-79).

O professor também já foi aluno. Isso implica pensar que esse professor, quando criança, também ficou sentado na carteira aprendendo as verdades historicamente construídas, portanto, ele é fruto de uma educação que durante muitos anos privilegiou uma visão unilateral dos acontecimentos que marcaram o mundo. A consequência dessa educação é que, grande parte dos professores que frequentaram os bancos escolares nas décadas finais do século XX, tornaram-se reprodutores daquela mesma visão limitada e cheia de estereótipos que lhes foi ensinada. Um exemplo significativo dos efeitos dessa visão, hoje, é a maneira como os índios e os negros são apresentados aos alunos. Bom e mau selvagem são imagens opostas e parecem catalisar o imaginário sobre os índios na nossa sociedade. Imagens cristalizadas ao longo de séculos, elas parecem, hoje, revelar algo de concreto e diante delas não se pode ficar indiferente (GRUPIONI, 1998, p. 483). Nos livros didáticos, os índios eram descritos como preguiçosos e difíceis de escravizar, ou pior, como tristes almas que necessitavam de Deus, logo, deveriam ser catequizados

Assim como Nadai (1988), Caimi (2013) também destacou que somente a partir da segunda metade do século XX foi proposta uma história dos subalternizados (escravizados, operários, mulheres, pobres, etc.). A crítica ao eurocentrismo apenas veio a fazer parte dos estudos de História a partir do final do século XX. Disputas por hegemonia sobre as representações do passado reposicionam políticas culturais e de representação das identidades étnico-raciais. “Os movimentos sociais fazem isso e nós, como professores, também temos que fazer. Então, a gente tem que incluir os excluídos da história”, assim como Michelle Perrot (2018), fez com os excluídos europeus. Ocorrem eventuais iniciativas de incluir sujeitos excluídos da história. Todavia, o marcante eurocentrismo naturalizado no currículo dos cursos de História podem subsidiar discursos de superiorização da brancura e de hierarquização étnico-racial, privilegiando os brancos. E tais conhecimentos podem chegar às aulas do Ensino Básico, tornando-se uma espiral que sempre retorna ao mesmo lugar.

### **QUADRO 3: As civilizações do antigo Oriente e Africanas**

EIXO	SUB-EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
As civilizações do Antigo Oriente e africanas	Mesopotâmia: “Terra entre rios” Civilização egípcia O reino de Cuxe e os Berberes do deserto Hebreus, Fenícios e Persas. Índia e China	- Conhecer as principais características da organização política, econômica e social da Mesopotâmia; - Conhecer aspectos culturais dos povos da Mesopotâmia; - Entender as noções básicas do conceito de civilização; - Compreender a importância das antigas sociedades africana dos cuxitas e dos berberes no século IX a.C.;

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer as principais características da organização econômica e social do Egito antigo;</li><li>- Conhecer algumas características de arte e da escrita egípcia;</li><li>- Conhecer as principais características sociais, políticos, econômicas, e religiosas dos hebreus, fenícios e persas;</li><li>- Identificar as regiões em que se localizavam esses povos e os países que ocupam essas áreas atualmente;</li><li>- Refletir sobre os conflitos contemporâneos nessa região, frutos de embates religiosos;</li><li>Identificar semelhanças e diferenças entre as civilizações egípcias e mesopotâmicas e a chinesa e india;</li><li>- Conhecer a história da civilização india e chinesa em seus pontos mais relevantes;</li><li>- Identificar e compreender características centrais da civilização india e</li></ul>
--	---

		chinesa (religião e sociedade).
--	--	---------------------------------

FONTE: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, 2015, p. 289-290.

A terceira parte evidencia as civilizações do antigo oriente e o Egito, como podemos verificar no quadro acima. Neste curioso quadro, pode-se ver a colocação do oriente, representado pelo chamado “crescente fértil”, como uma região produtora de conhecimento técnico e agrário.

É importante salientar que nos conteúdos ou componentes curriculares de história, o Oriente e a África, representada pelo Egito, são vistos como locais de intensa produção técnica, ocorrendo propositalmente uma sugerida exclusão dos outros povos – principalmente das Américas, que não são chamados de civilizações. Percebe-se que o status de “civilização” só é dado nos livros didáticos e currículos Brasil afora – e no Amapá não é diferente – aos povos que habitavam o Egito, o chamado crescente fértil e as civilizações da Grécia e Roma da antiguidade clássica.

Aos povos das Américas, chamam-nos de sociedades “tribais” ou “pré-históricas”, situações que geram preconceito, dúvida e inferiorização das sociedades indígenas. Isso gera uma noção constante de desprezo que costuma colocar de um lado as nações ditas civilizadas (Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma) e do outro os incivilizados (“bárbaros”, indígenas), em um mero jogo de caráter evidentemente colonial

**QUADRO 4: A Civilização clássica Grega**

EIXO	SUB-EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Civilização Clássica Grega	A origem da civilização Grega Grécia Clássica Do esplendor a conquista macedônica Aspectos culturais da Grécia antiga e suas	- Compreender a formação da Grécia antiga; - Conhecer os períodos Pré-homérico, Homérico e Arcaico; Compreender a formação das cidades-estados (polis) no período Arcaico; - Identificar e compreender os diferentes modelos de organização política adotados por Atenas e Esparta; - Caracterizar a democracia ateniense, diferente diferenciando-a das atuais democráticas representativas; - Entender como Atenas transformou-se no maior polo econômico, político e cultural da Grécia durante o Período Clássico; - Compreender de que forma o poderio ateniense desencadeou as Guerras do Peloponeso e como, em consequências desses conflitos, as cidades gregas

		<p>foram tomadas pelo Império Macedônico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características da cultura grega e Helenística e sua influência para o mundo Ocidental.</li> </ul>
--	--	---

FONTE: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, 2015, p. 290.

#### QUADRO 5: Civilização Clássica Romana

EIXO	SUB-EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Civilização Clássica Romana	<p>Origens da civilização romana</p> <p>Roma: da Monarquia a República</p> <p>A formação do império romano e seu apogeu</p> <p>A origem do cristianismo</p> <p>Expansão e crise do império romano</p> <p>Aspectos culturais da civilização romana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a explicação mitologia e histórica sobre a origem de Roma;</li> <li>- Entender a organização política e social da primeira fase da história de Roma (Monárquica), levando em consideração que as informações sobre esse período são escassas;</li> <li>- Compreender o que é república relacionando o modelo antigo e o moderno;</li> <li>- Entender o surgimento do cristianismo e sua expansão no mundo romano;</li> <li>- Compreender o processo de expansão territorial romana e suas</li> </ul>

		<p>consequências para a República;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e compreender as razões das crises sociais e políticas na República romana;</li> <li>- Compreender o processo de transição da República para o Império;</li> <li>- Conhecer e entender aspectos centrais do Império Romano (o pão e circo, <i>pax romana</i>, surgimento do Cristianismo);</li> <li>- Compreender as razões das crises no império e as diferentes medidas para solucioná-las;</li> <li>- Conhecer aspectos culturais relevantes da Antiga Roma e sua influência no mundo ocidental.</li> </ul>
--	--	--

FONTE: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, 2015, p. 290-291.

Os quadros de número 04 e 05, tratam das Antiguidade Ocidental, representados pelas culturas Grega e Romana. Nesse sentido, tais culturas ou “civilizações” como os berços da humanidade ocidental, excluindo outros povos, conceitos e contatos, realizados no limiar do processo histórico. Sendo assim, O currículo deve ser entendido como um meio para o percurso formativo contingente, pois é instrumento de mudança que muda de acordo com o tempo e o espaço, onde é constantemente (re)criado. O currículo é um importante artefato cultural, pois é produzido em um sistema de significação. Nesse

sentido, “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados” (MOREIRA: SILVA, 2006, p. 26).

É sabido que em grande parte (ou em boa parte) dos referenciais curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em História existentes no Brasil, a famosa e regular divisão da História em quatro importantes períodos (ou História Quadripartite), indicando os temas a serem abordados, são uma constante. Para Coelho (2013a, p.102), é “replicado em instituições de natureza diversa: a matriz quadripartite predomina em cursos cujo percurso curricular segue a lógica da sequência estabelecida a partir da Europa”. Tal esquema de produção ou periodização quadripartite foi criado na França do século XIX e está constantemente presente nos currículos dos cursos universitários de Licenciatura em História no Brasil, que privilegia a relevância do Ocidente europeu, reduzindo a importância dos não-ocidentais, americanos, entre outros (SILVA e FERREIRA, 2011). Para Gruzinski (2001, p. 58):”A ideia de um tempo linear acompanha-se em geral da convicção de que existiria uma ordem das coisas. Custamos a nos livrar da ideia de que todo sistema possuiria uma espécie de estabilidade original a que ele tenderia inexoravelmente”.

Esta situação é vista como uma ordem cronológica naturalizada, racionalizadora e ordenadora do tempo, da sociedade e da cultura, contida em um *status quo* que é constantemente mantido e arraigado no cotidiano escolar brasileiro. O estabelecimento e a continuação de uma História quadripartite nas aulas do Ensino Fundamental das escolas e do currículo, nada mais poderia ser visto como uma forma de mimetização do que é visto e estudado no ensino superior. Isto não quer dizer que há uma efetiva transposição didática, já que ocorre sempre uma volta do que já foi transplantado. Muitas vezes o professor do Ensino fundamental repete aquilo que ele foi instruído enquanto estudante e que é constantemente repetido na universidade, ou seja, tem-se uma repetição viciosa de ciclos que não deixam o Eurocentrismo ser extermínado ou destruído pela narrativa histórica em sala de aula.

Dessa forma, a tradicional e quase sacra seleção quadripartite da história, somada a uma temporalidade linear europeizante, leva-se a crer que a origem de quase todos os processos históricos estão situados no Ocidente branco e cristão, descartando e eliminando outras formas de se absorver novas culturas, pensamentos e povos não europeus ou não cristãos. O que se estabeleceu foi uma vitória do branco europeu e cristão, e a do triunfo do sistema capitalista. “É essa noção particular de temporalidade

pautada na ideia de linearidade com direção preestabelecida que ocupa o lugar do universal, permitindo a fixação hegemônica de um sentido de processo histórico” (GABRIEL, 2015, p. 40), o qual, supostamente, deveria nos guiar no desenvolvimento da sociedade. Porém, outras articulações entre passado, presente e futuro são possíveis.

Inúmeros e diferentes contatos culturais e de mestiçagem na história provocaram misturas e alterações de conceber e de ver o espaço e o tempo nos processos e narrativas históricas. (...) O trabalho semiescravo (*indenture*) entra junto com a escravidão. A distinção de nossa cultura é manifestamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus. (...) Esse resultado híbrido não pode mais ser facilmente desagregado em seus elementos “autênticos” de origem. (...) Mas a lógica colonial em funcionamento aqui é evidentemente uma “crioulização” ou do tipo “transcultural”, no sentido que Mary Louise Pratt dá ao termo, seguindo a tradição de alguns dos melhores textos teóricos culturais da região. Através da transculturação “grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante”. É um processo de “zona de contato”, um termo que invoca “a presença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas (...) cujas trajetórias agora se cruzam(HILL, 2013, p. 34).

É sabido e bastante destacado que a cultura greco-romana é estimada como matriz da cultura ocidental e de uma cultura erudita, embora se possa estudar a antiguidade, a história antiga, por meio dos diferentes contatos com outras culturas, sejam elas do ocidente ou do oriente. “A civilização grega (e a tradição cristã) e sua história foram redefinidas para serem menos orientais e africanas, mais europeias. Foram assim, apropriadas como herança exclusiva da Europa Ocidental”. (SOVIK, 2009, p. 57). Segundo Dussel (2005), “a representação da Europa como herdeira direta dos gregos e romanos da antiguidade é uma invenção do romantismo alemão do final do século XVIII”. Já Sovik (2009), após ter lido Eurocentrism de Samir Amin, publicado em 1989, afirma que o “modelo que coloca a Europa como herdeira direta da civilização grega foi inventado durante o renascimento, desenvolveu-se no iluminismo e continuou sendo difundido no século XIX”. Para Sovik (2009, p. 57): “A teoria racista do século XIX, tão presente na história brasileira, desenvolveu-o até parar na convicção de que o legado da ‘civilização ocidental’ era intrínseco a europeus e fazia parte da sua constituição física”.

Tal situação é expressamente enfatizada na cultura e sociedade europeia, o que pode ser visto também nas aulas tradicionais de história e nos currículos de história que são colocados pelas Diretrizes curriculares dos Estados. No Amapá, tal visão romântica e europeizada da história é revelada e mantém-se como uma constante no processo de ensino-aprendizagem, já que muitos profissionais seguem à risca este processo: a cristandade como um dos pilares do próprio tempo. Nota-se a grande presença da cultura cristã na realidade ocidental. Quando se estuda a antiguidade, geralmente ignoram-se as origens orientais do judaísmo e do cristianismo na antiguidade. Aliás, estuda-se a antiguidade para se chegar ao processo de vitória do cristianismo, contra a barbárie dos outros povos e religiões pagãs na antiguidade. As relações da Europa com a filosofia africana, árabe e islâmica são cortadas dos conteúdos.

Bauman (2006, p. 18) aponta que “[...] a “europeização” do mundo refletia o impulso da Europa em refazer o resto do planeta, sem culpa na consciência, de acordo com as suas próprias finalidades”, relacionadas à obtenção de vantagens, riquezas e poderes. A permanência do processo de colonialidade do poder configurou e ainda configura as relações coloniais – entre países e no interior de cada país – entre aqueles lugares considerados centros e aqueles considerados periferias pela classificação hierárquica imposta, estreitamente ligada à racialização. (QUIJANO, 2005).

O constante processo de naturalização da seleção de conteúdos e componentes eurocentrados, como aqueles considerados e explicitados como universais, estão muito arraigados na cultura universitária e escolar. Um universalismo inventado a partir de experiências europeias específicas e de conhecimentos particulares generalizados, por imposições, como destaque e referências dominantes. Na História, o moderno universalismo excludente significou e que ainda costuma significar que nem todos os povos participam, igualmente, dos processos históricos. (LANDER, 2005). O padrão civilizatório, europeu, branco e cristão, foi instituído para qualificar e desqualificar povos. Quando se pensou na história como filha de Heródoto, portanto, da tradição ocidental etnocêntrica, convencionou-se a representar os europeus e os brancos como condutores da história e a Europa como centro dos acontecimentos que giravam em torno da humanidade ocidental.

A compreensão da História supõe a noção do tempo. Tempo este primordial para a noção de entendimento e de raciocínio histórico. Sob o duplo aspecto da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos. No entanto, praticamente tudo o que se sabe atualmente sobre a memória da criança, nos mostra que, mesmo no terreno do tempo

individual, as lembranças nem sempre são corretamente ordenadas. Com mais razão ainda, este deve ocorrer no que concede ao passado não vivido pela criança.

Este processo que levou a um constante estado de eurocentrismo e “brancocentrismo” foram instalados e instituídos pelo colonialismo europeu que convenceu os brancos e europeus a respeito de sua ideia de superioridade, mas também procurou convencer os colonizados de que sua suposta inferioridade era natural e constante. Não estou dizendo que ensino de história, não podemos ignorar o europeu, o branco e a Europa como constituintes da nossa história e da história de tantos outros povos do mundo. Entretanto, torna-se necessário reconhecer e contestar a superiorização do branco e da Europa em detrimento de outras entidades culturais na história aprendida/ensinada nas instituições educacionais.

Os europeus também utilizaram conhecimentos de outros povos por causa das necessidades de se relacionar com outros contextos e de aprender com os outros, muitas vezes, não mencionadas nas aulas de história. Todavia, tais contatos não estiveram livres de relações desiguais de poder. As culturas dos países colonizados não são somente resultado da opressão colonizadora. Colonizações necessitaram negociar com os contextos culturais e com os outros, produzindo hibridismos culturais. Isso não eliminou a violência do empreendimento colonial, contudo, “o colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente”. (LOPES, 2013, p. 15). Negociações entre as alteridades, atravessadas pelo poder colonial, ocorreram para configurar as posições de colonizador e de colonizado. Não houve simples aculturação dos colonizados, mas hibridizações permeadas por relações hierarquizadas. Nas relações coloniais, existiram formas de dominação, lutas, deslocamentos e subversões em ambientes híbridos. Nos interstícios, espaços liminares, nas fronteiras entre culturas e conhecimentos aconteceram/acontecem trocas, conflitos, negociações e apropriações recíprocas que não podem ser reduzidas apenas a assimilações ou colaborações. (BHABHA, 2011).

## **4 - CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O 6ºANO: UMA PROPOSTA DECOLONIAL PARA O AMAPÁ**

### **4.1 - Concepção de currículo intercultural/decolonial, de acordo com as leis 10.639/03 e 10645/08: métodos, procedimentos, conceitos e atitudes.**

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, são frutos de inúmeros embates e discussões de caráter educacional, social e político. É por resultado da luta, do embate e do reconhecimento dos povos tradicionais, sejam eles de origem africana, afro-brasileira ribeirinha e indígena, para o reconhecimento de suas imemoráveis contribuições para a História do Brasil e de suas ligações com os outros continentes, entre eles a África e a Europa.

Desconsiderar a contribuição, a luta e a importância das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, principalmente em um Estado tão rico e miscigenado como o Amapá, de maioria negra, mestiça e com traços indígenas, é descharacterizar a origem de um povo, pois significa excluir muitas de suas características, cujas raízes englobam as mais diferentes incorporações étnicas, como uma grande quimera cultural.

Por meio de uma sensibilização que poderá ser estimulada pelo professor, os alunos serão estimulados a ter contato com uma proposta decolonial, descolonizante de currículo, por meio de uma (re)existência, em contraposição a antigos conceitos canônicos, estabelecidos pela Historiografia tradicional, europeia e consequentemente eurocêntrica.

É necessário e ao mesmo tempo de importantíssima magnitude, que o professor ofereça ao aluno uma compreensão histórica mais detalhada e aprofundada para o entendimento da História em sala de aula. Para este efeito, é primordial a aquisição ou o contato com o processo denominado de “Leituração<sup>8</sup>” ou Método de “Leituração” por meio da Literatura Decolonial. Tal processo, criado como uma forma de contato mais longo e direto com a literatura histórica, pode ser desenvolvida por meio de quatro dimensões do entendimento da leitura, que estão dispostos no quadro abaixo:

---

<sup>8</sup> O Processo de Leituração ou Método de Leituração, foi elaborado pelos historiadores Bruno Rafael Machado Nascimento e Giovani José da Silva (RODRIGUES; MARTINS, 2019)

**QUADRO 6: Processo de Leituração**

<b>PROCESSO DE LEITURAÇÃO</b>	
LEITURA EXPLORATÓRIA	Corresponde ao primeiro contato com o livro ou o texto. Para que este processo seja o mais agradável possível, outros sentidos, além da leitura devem ser explorados, como o tato e o olfato. É interessante misturar texturas e cheiros novos para o interesse do leitor. A pessoa se aproxima da obra (reconhecimento)
LEITURA COMPREENSIVA	É a primeira leitura após o contato. É neste processo que o leitor ou futuro leitor desta obra, partirá ou não para a efetiva leitura do material. Assim, são necessários outros subterfúgios que trazem o interesse do leitor.
LEITURA INTERPRETATIVA	Após explorar e ler o conteúdo do texto, livro ou mensagem, o leitor passará por uma terceira fase de “leituração”, no qual ele irá compreender o que está sendo lido. É por meio desta forma de leitura, que o leitor irá compreender de forma aguçada o texto. (Leias do autor)
LEITURA CRÍTICA	Após passar por todas as formas anteriores de leitura e compreensão do texto livro, vem a fase de maior maturidade da leitura que é a crítica. Nesta fase o leitor que já explora, comprehende e interpreta o texto, passa, por meio de uma análise pessoal a entender, a sugerir novos contatos e caminhos para o texto lido. Ou seja, o

	leitor terá a capacidade explorar além do texto. (Posicionamento do leitor).
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar o quadro exposto acima e a sua implicação para o Ensino de história, deve-se ter a noção de que o discente que está cursando o 6º (sexto) ano da educação Básica, que tem em torno de 10, 11 ou 12 anos de idade, portanto, passando da infância para a juventude / adolescência, pode estar, de maneira intelectual em alguma fase de desenvolvimento, seja ela mais ou menos aguçada. É possível que o aluno possa estar na Fase do Operatório concreto, ou em uma fase anterior, como o Pré-Operatório; ou em uma fase mais adiante, como o Lógico formal. Portanto, trabalhar com turmas onde se encontram variados saberes, pensamentos e níveis de diálogo e compreensão, são desafios que os professores devem e tem que enfrentar todos os dias. Assim, ao se falar na formação de um pensamento lógico-formal, este começa a se desenvolver na criança a partir dos seis anos de idade (começa a abandonar o processo sensório-motor).

Por isso, devido a essas diferentes maturidades e/ou imaturidades em sala de aula, que o professor, por meio do processo de “leituração”, fará com que este aluno – nos diferentes níveis de compreensão e entendimento histórico, consiga, a seu tempo, chegar a um processo de compreensão, entendimento e imaginação histórica.

E por que se deve bater na tecla da imaginação histórica? Pois para a criança, muitas vezes é difícil imaginar ou compreender este passado, por vezes dissociado do presente em que ele vive. Talvez seja porque muitas aulas de História ainda sejam meramente explicativas e, por meio deste perfil de aula, seja difícil imaginar aquilo que muitos ainda não o conhecem.

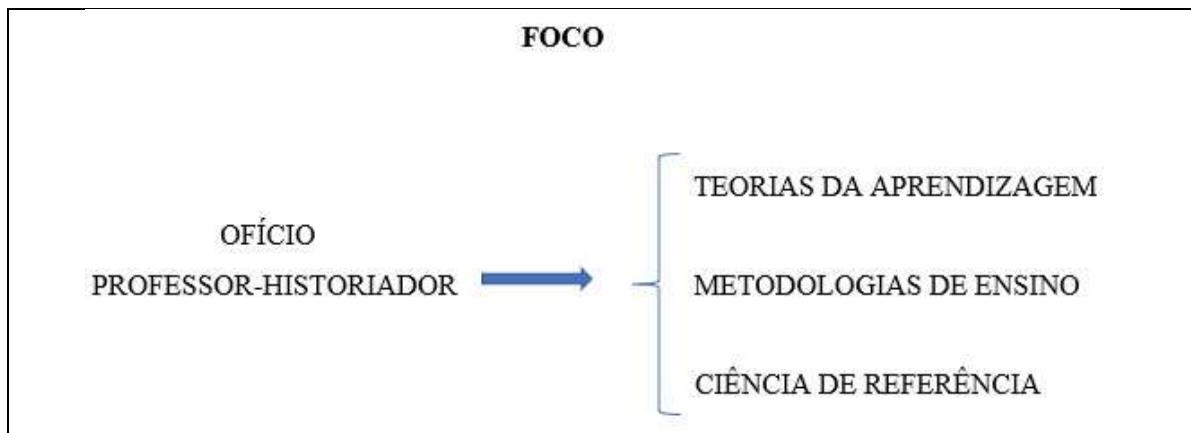
Dessa maneira, Piaget ao conceber a primazia pelo biológico, pois o ser humano necessitaria de estágios de compreensão e de desenvolvimento, o processo de “leituração” visaria e permitiria a passagem de um processo de Heteronomia - no qual este leitor, inicialmente necessita de uma direção – para o processo de Autonomia, ou seja, em um processo de compreensão – interpretação -crítica do que é exposto ao discente.

Esta proposta decolonial curricular será capaz de produzir conceitos (e não conteúdos); atitudes (de empatia, respeito, valorização e ética); e procedimentos (por meio do acesso a documentos e fontes paleográficas, linguísticas, hagiográficas, cartográficas, biográficas, entre outras), que levem o discente de uma situação de heteronomia para a autonomia, pois a História não descobre a verdade, ela simplesmente

se aproxima da verdade. Nesse sentido, costuma-se dizer que a História possui diversas histórias a serem contadas e apresentadas no ambiente escolar. Com isso, o professor deverá mediar com o que está escrito no currículo, a sua realidade e a realidade do aluno.

Assim, afirma-se que o ofício do Professor-historiador deva passar por três processos para que ensino por meio da aula e da formação docente, seja pode-se compreender tal afirmação, por meio do esquema abaixo:

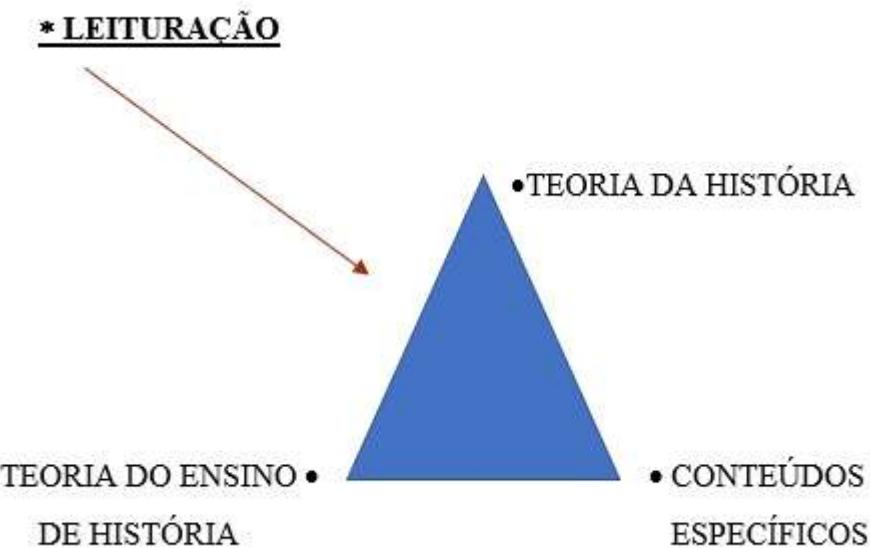
**QUADRO 7: Ofício de professor historiador**



Quadro 7: Elaborado pelo autor.

Isto posto, para que se obtenha o sucesso em sala de aula com o aproveitamento de professores e alunos, o professor deverá atuar por meio de seu ofício de Professor-Historiador, mesclando as Teorias da Aprendizagem (qual o público em que este professor está trabalhando, idade, condição social e qual teoria da aprendizagem poderia ser mais pertinente ao trabalho docente) , Metodologias de Ensino (qual ou quais os conteúdos que o professor irá trabalhar e como ele irá trabalhar) e a Ciência de Referência (onde o professor colocará em prática as Teorias e Historiografias vistas e aprendidas durante a graduação). Assim, pode-se chegar ao seguinte esquema:

## TRÍADE DO ESQUEMA TEÓRICO-METODOLÓGICO



Fonte: Elaborada pelo autor

Portanto, para que se tenha uma efetiva linha de Raciocínio Histórico são necessários que o discente consiga lidar com paralelismos, simultaneidades e similaridades, para que exista a possibilidade de um diálogo, seja ele de caráter cultural, intercultural ou decolonial. De que vale pensar o passado por si mesmo? É preciso, é necessário fugir de um sumário didático, de uma lista de conteúdos. É preciso modificar, instigar o *status quo*.

O estudo da cultura local é outro fator importante para que o corpo discente sinta-se mais próximo do que lhe é normalmente atribuído. Conhecer a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros da região (no caso do Estado do Amapá, da cidade de Macapá e proximidades), é uma forma regionalizada de explicitar a história do Brasil por meio da cultura material local. Tais atitudes geram conhecimento, que geram preservação, que geram intervenção, que geram interesse pelo regional, pelo local.

Por um período bastante longo, verificou-se uma História exclusiva da elite brasileira nos currículos, nos livros didáticos e reproduzidos nas salas de aula, com os olhos voltados para a Europa e para a ideia de que a mestiçagem no Brasil seguia passiva ao rumo dos acontecimentos no país. Sujeitos constitutivos e importantíssimos para a formação e consolidação da História do Brasil, - índios, negros, africanos, mestiços e imigrantes - eram colocados como meros apêndices ou simples notas de rodapé da História do Brasil. O que se seguia neste modelo discriminatório, racista e minimizador

das minorias sociais, era uma prática que invisibilizava os povos indígenas e negros como protagonistas da História brasileira.

Assim, em muitos currículos escolares houve a predominância da presença masculina, notadamente branca. Onde estavam as mulheres e as crianças? Não se tinham filhos? Famílias? Onde estavam os pobres, camponeses, lavradores, desempregados e operários, indígenas, negros, africanos e mestiços? Não existiam favelas, pontes e casebres de madeira ou de barro, comunidades vivendo nas zonas rurais? Nota-se que havia uma convergência para um modelo predominantemente patriarcal e elitista de sociedade, particularmente metropolitano, europeizado, colonizador; de uma História somente “vista de cima”, pelo alto, somente as elites eram merecedoras de terem suas histórias contadas nas salas de aula.

A História do Brasil, desde o século XIX, presente nos programas curriculares e contada nos livros didáticos, dava uma ideia de que vivia-se e via-se um “conto de fadas”, onde não existia pobreza, marginalidade, insegurança, ou outros sujeitos históricos que não os homens da elite. O Brasil era visto como um lugar onde “tudo era belo” e imutável. Contudo, recentemente, os estudos interdisciplinares que envolvem História, Antropologia, Arqueologia, Ensino de História trazem reflexões e debates para o âmbito escolar e social, que vem promovendo a inserção dos alunos em um mundo com histórias mais próximas de suas realidades, convívios e atitudes.

Isto porque deve se entender que a escola e o ambiente escolar não devem ser vistos como apenas o “lugar” no qual os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares - hoje eixos temáticos -, mas também como a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos múltiplos e democráticos (BITTENCOURT, 2018). Tais conjuntos e aglomerados de saberes são entendidos como conteúdos escolares que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.

De acordo com Flávia Caimi (2015) a História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, consequentemente, sobre o tempo presente. Com isso, tem-se de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias,

de provisoriaidade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (CAIMI, 2015).

As mudanças curriculares ocorrem, nessas diferentes experiências históricas narradas, para dar conta de interesses e necessidades diversas, como manter a ordem estabelecida, perpetuar uma determinada tradição, recontar a história a partir da ótica dos novos “donos do poder”, instaurar uma nova identidade nacional, lutar contra o poder do Estado, fortalecer ou legitimar a tomada do poder, definir uma identidade supranacional etc.

O que se pretende alcançar com esse currículo de resistência é um olhar reverso, ou seja, provocar uma reviravolta na narrativa (o que não está escrito nas narrativas oficiais) é falar do outro, sem falar pelo outro. Qual o sentido da aprendizagem? Mobilizar, causar desvendamento. Mobilizar é aprender / aprender é mobilizar. Mobilizar é motor (cabeça, corpo, pernas) educação integral, é lutar contra as diferenças, pois não existem representações verdadeiras, não existem representações falsas. O que existem são representações. É inserir um método de “Leituração”: a partir da literatura decolonial. Portanto Professor, apresenta-se a seguir uma nova proposta e, com ela, novas abordagens em sala de aula. Desta forma, o que significa o currículo?

#### **QUADRO 8: O que significa o currículo?**

<b>O QUE SIGNIFICA O CURRÍCULO?</b>	
1. O QUE ENSINAR?	CONTEÚDO → CIÊNCIA DE REFERÊNCIA
2. COMO SE APRENDE?	APRENDIZAGEM → ALUNO
3. COMO ENSINAR?	METODOLOGIA → TÉCNICAS

Quadro 8: Elaborado pelo autor.

O professor, como indivíduo intermediador entre o seu conhecimento e o conhecimento vindo do aluno, deveria mediar com o que está escrito no currículo, a sua realidade e a realidade do aluno. Então, qual seria o sentido da aprendizagem? Seria o sentido de mobilizar, o de causar desvendamento, pois mobilizar é aprender, e aprender é mobilizar.

O que deve ser compreendido, que o Currículo não é o que o professor deve ensinar, mas o que o aluno deve aprender, pois neste processo, professores e alunos são aprendizes. O conteúdo também deve ser entendido como mera informação, pois ele está disponível em qualquer lugar. Assim, o conhecimento deve ser internalizado ele é mais importante do que o conteúdo, pois ele é muito mais palpável.

Outro importante processo que deverá ser aplicado pelo professor são os procedimentos conhecidos como “verbos”. Os “verbos”, concomitantes com o conhecimento e o contexto, geram atitudes ou operações. Para entender tal processo o professor deverá o seguinte esquema de aprendizagem elaborado por meio do quadro abaixo:

#### **QUADRO 9: Verbos e Atitudes**

<b>VERBOS</b>	<b>ATITUDES</b>
OPERAÇÕES CONCEITUAIS	Identificar, reconhecer, classificar, descrever, comparar, explicar, analisar, esboçar, enumerar, resumir, etc.  Comparar, estabelecer diferenças e semelhanças, entre outras possibilidades.
OPERAÇÕES PROCEDIMENTAIS	Manejar, construir, aplicar, coletar, observar, simular, planejar, compor, etc.  Imaginação Histórica. Construir hipóteses.
OPERAÇÕES ATITUDINAIS	Respeitar, valorizar, apreciar, ponderar, sentir, preocupar-se, preferir, pesquisar, aceitar, ter autonomia, etc.

Quadro 9: elaborado pelo autor.

Assim, o aluno e o professor poderão desenvolver um extenso argumento sobre a) Sujeitos ou agentes (individuais ou coletivos; b) Ideias ou artefatos; c) Acontecimentos ou processos (Processos: permanências, mudanças, permanências, transformações, rupturas e fraturas). Tais processos são primordiais para a construção de gentes autônomas e não autômatas.

**QUADRO 10: Artefatos e Conceitos**

<b>ARTEFATOS</b>	Documentos, filmes, vestígios arqueológicos, mapas, diários, diagramas, relatórios, fotografias, moedas, a Bíblia, etc.
<b>CONCEITOS</b>	O que é revolução? O que é Imperialismo? O que são povos? O que é Irrigação? O que é Democracia? O que é Teocracia? Etc.

Quadro 10: elaborado pelo autor.

Assim, por meio da sensibilização, por meio do mote, de um processo de aquecimento, se chega ao processo de mobilização, onde o conteúdo, aliado a conceitos e atitudes, comunidade argumentativa e comunicação não violenta, ocorrerá a discussão (debate de ideias: “concordo; discordo; em termos”). Por meio destas atitudes, o professor, que deverá ter o papel de mediador, para que o aluno se sinta o protagonista deste estudo.

De modo mais prático, as conceituações ou “verbos” poderão ser trabalhadas pelo professor, por meio do modelo abaixo. Como exemplo, serão colocadas as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais para o 6º ano do Ensino Básico, tomando como base o ensino na cidade de Macapá no Estado do Amapá, tendo como parâmetro a palavra “Patrimônio”:

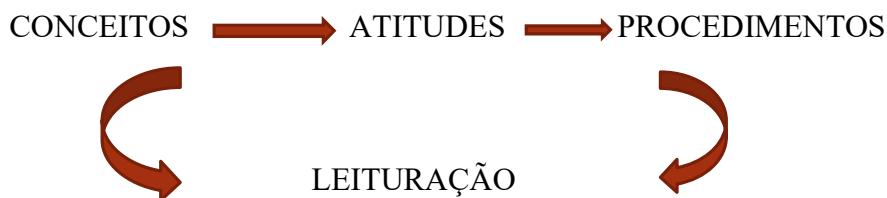
**QUADRO 11: Exemplos de Dimensão conceitual, atitudinal e procedural.**

TERMO: PATRIMÔNIO	SÉRIE: 6º ANO
<b>DIMENSÃO CONCEITUAL</b>	O que é Patrimônio? O que é Patrimônio Artístico? O que é Patrimônio Cultural? O que é Patrimônio Histórico? Etc.
<b>DIMENSÃO ATITUDINAL</b>	O que é que sobreviveu de patrimônio e o que não sobreviveu de patrimônio na cidade de Macapá? (atitudes que causam respeito, valorização, crítica e

	solidariedade sobre o patrimônio da cidade). Etc.
DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	Recorrer aos órgãos responsáveis, a explicação junto ao IPHAN; quais são os procedimentos para que alguma coisa se torne patrimônio? Etc.

Quadro 11: Elaborada pelo autor.

Após todos esses conceitos, procedimentos e atitudes, pode-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como um processo que envolverá quatro elementos principais, que se completam mutuamente:



Assim, ver-se-á no próximo tópico, um exemplo de currículo Decolonial.

**4.2 - Estrutura do Currículo Intercultural e Decolonial para o sexto ano do Ensino Básico no Amapá**

**QUADRO 12: Estrutura Curricular para o Primeiro Bimestre / História e Cultura indígena amapaense.**

BIMESTRE	TEMÁTICA	OBJETIVOS E OPERAÇÕES CONCEITUAIS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES E/OU PROCEDIMENTOS	OPERAÇÕES ATITUDINAIS
I	<p>História e cultura indígena Amapaense: da pesquisa arqueológica aos agrupamentos existentes antes da chegada dos europeus</p>	<p>Identificar os diferentes grupos indígenas existentes no Amapá; Reconhecer a importância da Arqueologia Amazônica para o entendimento da História Indígena Amapaense; Comparar a imagem indígena proveniente das fontes históricas de cronistas e viajantes com a imagem indígena na atualidade;</p>	<p>Por meio de imagens, fotografias e tiragens de jornais, revistas e demais periódicos, fazer um exercício de reconhecimento e aprendizagem, de que o indígena do passado e o indígena da atualidade (apesar das diferenças e de períodos históricos diferentes, são considerados também indígenas).</p>	<p>Respeitar o outro como integrante do mundo em que vivemos; Valorizar os grupos e culturas tradicionais; Apreciar a cultura do outro; Aceitar que existem pessoas e povos diferentes; Ter autonomia para entender as mudanças e inserções conceituais e contextuais na História.</p>

		<b>Compreender os conceitos de cultura, povo, etnia, raça e etnocentrismo.</b>		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O PROFESSOR:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ALMEIDA, Rita. *O diretório dos Índios* – um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora UNB, 1997.

BANIWA, Gersem. *O Índio Brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. *Estrangeiros na própria terra*: presença Guarani e Estados Nacionais. Chapecó: ARGOS: Ed. da UFSC, 2010.

CAPISTRANO DE ABREU, João. *Capítulos de história Colonial: 1500-1800 & Os Caminhos antigos e o povoamento do Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) *Legislação Indigenista no Século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). *Memória do SPI*: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2011.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *O SPI na Amazônia: política indigenista e conflitos regionais (1910-1932)*. 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009. (série publicação avulsa do Museu do Índio).

LERY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Tradução e notas por Sérgio Milliet. São Paulo: EDUSP, 1972.

MONTEIRO, John Manuel (org.). *Guia de Fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros*: acervo das capitais. São Paulo: Ed. FAPESP, 1994.

\_\_\_\_\_ *Negros da Terra* – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MELIÁ, Bartomeu & NAGEL, Liane Maria. *Guaraníes y jesuitas – en tiempo de las misiones*. Santo Angelo/ RS: URI, Centro de cultura missionária; Assunção: CEPAG, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Org). *Povos indígenas e sustentabilidade – Saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande: Editora UCDB, 2009.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PORRO, Antonio. *O povo das águas: ensaios de etnohistória amazônica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darcy; NETO, Carlos de Araujo Moreira. *Fundação do Brasil*. 2<sup>a</sup> edição. Petrópolis: Vozes, 1992.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Índios e Brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng*. Porto Alegre: Movimento; Brasília: Minc/Pró-Memória/INL, 1987.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, José Bonifácio de Andrada. Índios. In: DOLHNIKOFF, Miriam (org.). *Projetos para o Brasil, José Bonifácio de Andrada e Silva*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

STADEN, Hans. *Viagem ao Brasil*. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2006.

THEVET, André. *Singularidades da França Antarctica a que os outros chamam de América*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ARAUJO, Ana Valéria [et al.] *Povos indígenas e a Lei dos “Brancos”*: o direito à diferença. Brasília (DF): UNESCO, 2006.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. *O Movimento Indígena no oeste catarinense e sua relação com a Igreja Católica na diocese de Chapecó/SC nas décadas de 1970 e 1980*. Tese de Doutorado em História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- BRINGMANN, Sandor Fernando. *Índios, colonos e fazendeiros: conflitos interculturais e resistência Kaingang nas Terras Altas do Rio Grande do Sul (1829-1860)*. Dissertação de Mestrado em História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- ERTHAL, Regina de Carvalho; SAMPAIO, Patrícia Melo. *Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2006.
- GAMBINI, Roberto. *O Espelho Índio – os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- GOMES, Mércio Pereira. *Os Índios e o Brasil*. Petrópolis: EditoraVozes, 1988.
- GRUPIONI, Luís Donisete B.(org.) *Índios no Brasil*. 4ª Ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.
- JUNQUEIRA, Carmen; BARUZZI, Roberto Geraldo. *Parque Indígena do Xingu: saúde, cultura e história*. São Paulo: Terra Virgem, 2005.
- MAGALHÃES, Edvard D. *Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas*. 3ª edição. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.
- MELATTI, Julio Cézar. *Índios do Brasil*. 3a ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1980.
- MONTEIRO, John M. et al... **Índios no Estado de São Paulo:** Resistência e Transfiguração. São Paulo: Yankatu, 1984.
- MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva; TOMMASINO, Kimiye (orgs.). *Novas Contribuições aos Estudos Interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: EDUEL, 2004.
- NIMUENDAJÚ, Curt. *Etnografia e Indigenismo. Sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. *O ciclo de vida Kaingáng*. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2004.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização – A representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RAMPINELLI, Waldir José & OURIQUES, Nildo Domingos (org.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis: ed. Vozes, 1999.

RIBEIRO, Berta. *O Índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROCHA, Leandro Mendes. *O Estado e os Índios: Goiás 1850-1889*. Goiânia: Editora UFG, 1998.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: A Disputa pela Terra*. Boa Vista: Editora UFRR, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Cia da Letras, 1995.

WITTMANN, Luisa Tombini. *O vapor e o botoque*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

**QUADRO 13: Estrutura Curricular para o Segundo Bimestre / História e Cultura Afro-Amapaense e Africana.**

II	<b>HISTÓRIA E CULTURA AFRO-AMAPAENSE E AFRICANA</b>	<p>Compreender a cultura e a diversidade étnico-religiosa dos grupos Afro-Amapaenses;</p> <p>Entender as contribuições do Continente Africano para formação da identidade cultural Afro-brasileira e Afro-amapaense;</p> <p>Identificar os diversos grupos Afro-descendentes e remanescentes de grupos Quilombolas existentes no Amapá atual</p> <p>Entender o sentido da palavra escravidão e os seus diversos usos na História.</p>	<p>Compreender a cultura e a diversidade étnico-religiosa dos grupos Afro-Amapaenses;</p> <p>Entender as contribuições do Continente Africano para formação da identidade cultural Afro-brasileira e Afro-amapaense;</p> <p>Identificar os diversos grupos Afro-descendentes e remanescentes de grupos Quilombolas existentes no Amapá atual</p> <p>Entender o sentido da palavra escravidão e os seus diversos usos na História.</p>	<p>Respeitar o outro como integrante do mundo em que vivemos;</p> <p>Respeitar o outro como integrante do mundo em que vivemos; povos diferentes;</p> <p>Ter autonomia para entender as mudanças e inserções conceituais e contextuais na História.</p>
----	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O PROFESSOR

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. “As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências”. Geousp – Espaço e Tempo (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/viewFile/102810/105686>

BARBOSA, Muryatan Santana. “A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO)”. *Revista Brasileira de História* (ANPUH), vol. 32 nº 64, 2012, pp. 211-230.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEINERZ, Carla Beatriz. “Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul”. *Revista Periferia*, v.7 n.1 jan-jun 2015.

BITTENCOURT JR., Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane (orgs). *Procedimentos didáticos aplicáveis ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2012.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasilia: MEC, 2006.

FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Boccacci; LOPES, Véra Neusa (orgs). *Da África aos indígenas do Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

GOMES, Flávio; MATTOS, Wilson Roberto de. “Em torno de Áfricas no Brasil: bibliografias, políticas públicas e formas de ensino de história”. In: FEITOSA, L. C.; FUNARI, P. P.; ZANLOCHI, T. S.. (orgs). *As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África*. Bauru, SP; EDUSC, 2012, pp. 45-78.

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. *Curriculo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África em sala de aula: visita a História contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LOPES, Nei. *Encyclopédia brasileira de diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Antiguidade Africana*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.

MEINERZ, Carla; PEREIRA, Júnia Sales. *Sessão temática Educação e relações étnico-raciais*. Educação & Realidade. v. 42, n. 1 (2017). p. 7-196. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/2999>

MEINERZ, Carla Beatriz. “Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais”. Educação & Realidade (Porto Alegre), v. 42, nº 1, p. 59-77, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)

MOORE, Carlos. “Novas bases para o ensino de História da África no Brasil”. In: Educação anti-racista: *caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003*. Brasília: SECAD-MEC, 2005, pp. 133-166.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

PAULI, Alcione, CAGNETI, Sueli de Souza. *Trilhas literárias indígenas para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PEREIRA, Amilcar Araujo (org.) *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Junia Sales. Do colorido a cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONCALVES, Marcia de Almeida et all (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: SECAD-MEC, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Reflexos da África: idéias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental. Estudos de caso no Brasil e em Portugal*. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo. “*Epistemologia da ancestralidade*”. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-artigo.pdf>

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. SECADI. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasilia: SECADI-MEC;UFSCAR, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro/Brasília: ACERP/TV Escola/MEC, 2013.

**QUADRO 14:** Estrutura Curricular para o Terceiro Bimestre / Entre rios e palafitas: as populações e tradicionais no Amapá.

		<p>Compreender que além das populações que vivem no campo e na cidade, existem populações que vivem na floresta, próximo dos rios e que se utilizam e vivem do que a floresta oferece;</p> <p>ENTRE RIOS E PALAFITAS: AS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E TRADICIONAIS NO AMAPÁ</p>	<p>Por meio de visitas técnicas a comunidades tradicionais e ribeirinhas próximas, pode-se entrar em contato com outras formas ou maneiras de enxergar o mundo de diferentes contextos.</p> <p>Entender os meios de produção e de trabalho destas populações ribeirinhas e tradicionais;</p> <p>Identificar o modo de vivência, cultura e trabalho das populações tradicionais do Amapá;</p> <p>Analizar os conceitos de tradição e miscigenação.</p>	<p>Apreciar que em um espaço bem próximo aos discentes, pode existir meios e modos de vida diferentes;</p> <p>Sentir que a interação entre Homem, Natureza e sociedade podem conviver de forma natural;</p> <p>Entender que existem “outros”. E que esses outros estão cada vez mais próximos de nossas realidades.</p>
III				

		<b>Compreender a luta das populações tradicionais pelo uso e posse da terra no Amapá.</b>		
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O PROFESSOR

AB'SÁBER, Aziz Nacib. Problemas Geomorfológicos da Amazônia Brasileira. In: \_\_\_\_\_. *A Amazônia: do discurso à práxis*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

ABRAMOVAY, R. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ALMEIDA, Mauro. *Quem são os povos da floresta?*. Cadernos SBPC 30. Povos da Floresta: Cobertura jornalística feita a partir de conferências e mesas-redondas apresentadas na 59 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). 2007.

ARRUDA, Rinaldo. “Populações Tradicionais” e a proteção de recursos naturais em Unidades de Conservação. In: Ambiente & Sociedade, ano II, n 5, 1999.

BECKER, Berta K. *Amazônia*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BRASIL. *Lei 9985*, de 18 de Julho de 2000.

CANTO, Otávio do. *Várzea e varzeiros da Amazônia*. Belém: MPEG, 2007.

CASTRO, E. M. R. de, & HÉBETTE, Jean, orgs. *Na Trilha dos Grandes Projetos. Modernização e Confronto na Amazônia*. Belém: NAEA/UFPA, 1989.

CHAYANOV, Alexander. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.

COSTA, Francisco de Assis. *Ecologismo e questão agrária na Amazônia*. Belém: SEPEQ/NAEA/UFPA, 1992.

CUNHA, Manoela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro W. B. Populações tradicionais e conservação ambiental. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro et al. *Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios*. São Paulo, Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2001.

DIEGUES, Antonio Carlos S. Populações Tradicionais em Unidades de Conservação. In: VIEIRA, Paulo Freire; MAIMON, Dália (Org.). *As Ciências Sociais e a Questão Ambiental: Rumo à Interdisciplinaridade*. Belém: NAEA/UFPA, 1993.

\_\_\_\_\_. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1994.

DIEGUES, Antonio Carlos S. O mito do paraíso desabitado nas florestas tropicais brasileiras. In: CASTRO, Edna & PINTON, Florence (orgs). *Faces do trópico úmido: conceitos e questões sobre desenvolvimento e meio ambiente*. Belém: CEJUP, UFPA-NAEA, 1997. DIEGUES, Antonio Carlos S. et al. *Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil*. São Paulo: NUPAUB-USP, PROBIO-MMA, CNPq, 2000. DIEGUES, Antonio Carlos S. et al. “Populações tradicionais” e biodiversidade na

Amazônia: levantamento bibliográfico georreferenciado. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro et al. *Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios*. São Paulo, Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2001.

DIEGUES, Antonio Carlos S. et al. *Povos e Águas*: inventário de áreas úmidas. Segunda edição. São Paulo: NUPAUB, USP, 2002.

FURTADO. Lourdes Gonçalves. *Pescadores do rio Amazonas*: um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, p. 1993.

HÉBETTE, Jean. Cruzando a Fronteira: *30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2004.

LIMA, Deborah; POZZOBON, Jorge. Amazônia socioambiental. Sustentabilidade ecológica e diversidade social. In: *Estudos Avançados* n 19 (54), 2005.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. *O livro de ouro da Amazônia*: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

QUIVY, Raymond. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAVENA-CAÑETE, Voyner. *Os colonos de Nova Redenção*: estratégias de permanência e dinâmica do campo rural da região guajarina do estado do Pará. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2005.

SANTILLI, Juliana. Povos Indígenas, quilombolas e populações tradicionais: a construção de novas categorias jurídicas. In: RICARDO, Fany (Org.). *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza*: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

SANTILLI, Juliana. *Sociambientalismo e Novos Direitos*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

VEIGA, J. E. Da. *Cidades imaginárias*: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

**QUADRO 15:** Estrutura Curricular para o Quarto Bimestre / Sujeitos esquecidos, sujeitos invisíveis: uma discussão sobre mulheres, estrangeiros e trabalhadores.

<b>IV</b> <b>SUJEITOS ESQUECIDOS, SUJEITOS INVISÍVEIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE MULHERES, CRIANÇAS, ESTRANGEIROS E TRABALHADORES</b>	<p><b>Identificar os sujeitos que estão fora da chamada História canônica ou tradicional;</b></p> <p><b>Analizar a participação de mulheres, crianças e estrangeiros no processo de construção da identidade nacional brasileira e regional amapaense;</b></p> <p><b>Compreender a luta das mulheres no processo de trabalho</b></p> <p><b>Compreender e analisar os conceitos de gênero, identidade,</b></p>	<p><b>Por meio do processo histórico, em grupos, fazer uma discussão e possível interpretação por meio do teatro, de como eram representadas a sociedade por esses grupos (mulheres, crianças e estrangeiros) em diferentes momentos da História.</b></p>	<p><b>Pesquisar sobre a participação das mulheres e crianças na História;</b></p> <p><b>Preocupar-se que a História e a Humanidade pode ser interpretada por diferentes pessoas;</b></p> <p><b>Valorizar o outro no sentido de que barreiras e preconceitos de gênero devem ser ultrapassados.</b></p>
--	---	---	--

		<b>infância e etnocentrismo.</b>		
--	--	--------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo Autor.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O PROFESSOR

AGUILAR, L. *Apple e Facebook vão pagar para funcionárias congelarem seus óvulos.* Disponível em Acesso em 14 de outubro de 2014.

ARIÈS, P. (1981) *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARAÚJO, E. (2012) “A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia” In.: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

AULAGNIER, P. (1999) *Nascimento de um corpo, origem de uma história.* In: Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, vol. II - 3, São Paulo, 1999.

BACHA, M.N. *Déspotas Mirins:* O poder nas novas famílias. São Paulo: Zagodoni Editora BADINTER, E, 2012.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O Campesinato no Século XXI.* Petrópolis. São Paulo.Vozes, 2005.

FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam (org). *A Produção do Viver.* São Paulo. SOF – Sempreviva Organização Feminista, 2003.

FREI BETTO. *A Marca do Batom.* São Paulo, agosto de 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* RJ. 32<sup>a</sup> ed. Paz e Terra. 1989.

GEBARA, Ivone. *Cultura e Relações de Gênero.* São Paulo. Cepis, 2001.

MÉSZÀROS. István. *Para Além do Capital.* São Paulo. Boitempo, 2002.

MMTR RS. *A Evolução da Mulher na Humanidade.* Textos internos. Passo Fundo, 1995.

\_\_\_\_\_. *As Mulheres na Luta.* Textos internos. Passo Fundo, 1999.

MMC Brasil. *Material de Apoio.* Secretaria Nacional. Passo Fundo, 2007.

MURARO, Rose Marie. *Textos da Fogueira.* Brasília. Letraviva., 2000.

\_\_\_\_\_. *Memórias de Uma Mulher Impossível.* 5<sup>a</sup> ed. Rosa dos Ventos. Rio de Janeiro, 2004.

PALUDO. Conceição. *Educação Popular:* Uma abordagem desde o campo democrático Popular. Porto Alegre. Tomo Editorial, 2001.

PAÑUELOS EM REBELDÍA. Hacia *Una Pedagogia Feminista. Géneros y Educación Popular.* Buenos Aires. America Libre, 2007.

PINHEIRO, Sebastião. *A Máfia dos Alimentos no Brasil.* Porto Alegre. UFRGS, 2005

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro.* A formação e o sentido do Brasil. São Paulo. 2<sup>a</sup>. Ed. Companhia das Letras, 1995.

SAFFIOTTI, H. (2001) apud RICHARTZ, Teresinha (2004). *Conceituado Gênero e Patriarcado.* SP. PUC, 2004.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta curricular decolonial para o Amapá configura-se como uma vontade há muito tempo cogitada, erguida e lutada pelos movimentos sociais, de resistência, que por muito tempo sofreram com a valorização de uma História europeia, branca e elitista. Em um lugar por onde quase não havia espaço para as minorias.

Assim, pode-se dizer que a História como *Magistra vitae*<sup>9</sup>, ensinada por décadas nos bancos das escolas, pode tomar um novo rumo. Rumo de resistência, de valorização e de amor à cultura amapaense, ribeirinha, indígena e africana, que tanto percorre as veias da maioria da população residente no Estado do Amapá.

O Ensino de História deve ser visto como um construtor de identidades, e o currículo, o caminho para que esta construção seja percorrida. Revelar novas identidades, edificar e conceber novos caminhos, fabricar ideias e principalmente litigar (lutar, guerrear) por uma História de caráter decolonial, deve ser concebido todos os dias.

Assim, uma produção que caminhe para um Ensino de História que valorize as Histórias do Brasil, quer seja de caráter nacional e regional, não pode se furtar em ser única, em ser o partido de um único grupo, de uma única pessoa. Ela necessita de muitos, múltiplas identidades, múltiplos saberes, extensas redes de relações que podem ser ampliadas por cada professor, para cada estudante, a cada cidadão.

Esta proposta de construção de um currículo decolonial para o Amapá, não se encerra por aqui, pois a sua produção requer um caminho longo, constante e gradual. Um constante desafio histórico, pedagógico e político, para a criação, não de uma proposta, mas de propostas de um sistema educacional diversificado, inclusivo e que se encontra amplamente amparado nos ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade.

Contudo, conclui-se que umas das formas de possuir e existir uma educação que realmente faça com que o educando alcance a verdadeira cidadania, é por meio de uma educação de caráter decolonial, “descolonizante”, que valorize o que se tem na terra, o que se fala, ou seja, uma educação que atinja no âmago do estudante, uma vontade, uma força que o conduza a valorizar e a se sentir representado pelos valores, cultura e história das populações tradicionais do Amapá. Que este TCM (Trabalho de conclusão de

---

<sup>9</sup> História como a mestra da vida”, pois a função da História neste sentido seria um tipo de repositório, um manual, uma professora, que por meio dos exemplos e experiências, teria lições a ensinar para as pessoas. Expressão que possui o seu legado em Marco Túlio Cícero em sua obra denominada *Da Oratoria*. Para ele, possuir o conhecimento da História, era se deparar com a ações de várias pessoas.

Mestrado) teça e inspire muitos outros a construírem uma educação libertária, decolonial, e que traga novos sentidos e formas de (in)surgir, (re)viver e (re)existir.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria, A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p.163-171, out./dez. 2011.
- \_\_\_\_\_ Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017.
- \_\_\_\_\_ A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- ACOSTA, J. M. *O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?* In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013,
- ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. (org.). *A escrita da história paraense*. Belém: NAEA-UFPA, 1998.
- ALVARES, Maria Luzia de Miranda. *Saias, Laços e Ligas: construindo imagens e lutas (um estudo sobre as formas de participação política e partidária das mulheres paraenses – 1910/1937)*. Belém, 1990. (Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará.
- AMAPÁ. *LEI Nº. 1.519, de 25 de novembro de 2010*. Institui, no âmbito do Estado do Amapá, o PROGRAMA AMAPÁ AFRO.
- AMAPÁ. *LEI Nº. 1183, de 03 de janeiro de 2008*. Autoriza o Poder Executivo a instituir no Ensino Fundamental e/ou Médio da Rede Pública Estadual de Ensino a Disciplina História do Amapá.
- AMAPÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*, Macapá, 2015.
- AMAPÁ, *Referencial Curricular Amapaense*. Macapá, 2019.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BAULER, Almir; KEIM, Ernesto Jacob. **O discurso etnográfico na revista do IHGB: 1840-1860**. Revista Espaço ameríndio. Porto Alegre: v. 5, n. 3. p. 66-84, jul-dez. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_ *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2017.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_ *Sobre o Estado.* São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 22 de outubro de 2019.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008.* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 22 de outubro de 2019

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

BURKE, Peter. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas.* São Paulo: Unesp, 1989.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Base Nacional Comum Curricular.* Parecer sobre o documento de História. 2015. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos).

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de História e a construção de discursos identitários. *REVISTA PEDAGÓGICA* | V.20, N.45, SET./DEZ. 2018. 87. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Ensino de História, memória e culturas.* Curitiba: CRV, 2013, p. 17-33.

\_\_\_\_\_ *O que precisa saber um professor de História?* História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015

CANDAU, Vera Lúcia. *Indagações sobre currículo:* currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites:* um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdades. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. *Ensino de História:* políticas curriculares, cultura escolar, saberes e prática docentes. Florianópolis: Revista Tempo e Argumento, v. 4, n. 2, pp. Jul.-dez. 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: Da cultura residual, mas irredutível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terrs, 2019.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998, p. 119-148.

GOODSON, Ivor, *Curriculum*: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAMILTON, David. A vida instrucional: construção de um argumento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Da dialética à didática*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; M DA COSTA, Anna Maria ribeiro F. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. Missões Jesuíticas, povos indígenas e Ensino de História: exercitando a escrita suscetível, o olhar reverso e a leituração. In: RODRIGUES, Luiz Fernando Medeiros; MARTINS, Maria Cristina Bohn. *A Experiência da Missão Jesuítica na Primeira Modernidade*. São Leopoldo: Oikos, 2019.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas*: debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

MARSHALL, Gordon; *A Dictionary of Sociology (Article: Sociology of Education)*, Oxford University Press, 1998.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinamericanas*. Buenos Aires:Colcción Sur Sur, CLACSO, 2005.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 386f. Tese - (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PILETTI, Claudino. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. La Habana: Editorial de ciencias sociales, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial. Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá de capitalismo global*. Bogotá: Universal Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo de Hombre editores, 2007.

SHOAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almeidina, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Jesus Maria. Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In: ESTRELA A. & FERREIRA J. *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. LIABOA: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial, 2017.

\_\_\_\_\_. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: 1 uchas, caminhos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas, 2017.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

**GLOSSÁRIO DE VERBOS PARA A CONSULTA DO PROFESSOR:**

**ACEITAR:** receber coisa oferecida; admitir; aprovar; assumir; reconhecer;

**ANALISAR:** fazer análise de; investigar; decompor;

**APLICAR:** pôr em prática; receitar; adaptar; sobrepor;

**APRECIAR:** dar apreço; merecimento; estimar; prezar; julgar; admirar;

**CLASSIFICAR:** catalogar; inventariar;

**COLETAR:** colher; angariar; arrecadar;

**COMPARAR:** cotejar; confrontar;

**COMPOR:** combinar; fazer; construir;

**CONSTRUIR:** compor; edificar; organizar; dispor; estruturar;

**DESCREVER:** representar-se, por escrito ou oralmente; fazer um relato circunstaciado de; contar em detalhes; narrar;

**ENUMERAR:** contar um a um; fazer enumeração de; designar, indicar por números; numerar.

**ESBOÇAR:** fazer esboço ou desenhar os contornos de; delinear, tracejar;

**ESTABELECER:** pôr em vigor; criar, instituir, firmar.

**IDENTIFICAR:** dizer quem é; determinar ou comprovar a identidade de (algo, alguém ou de si mesmo);

**MANEJAR:** sujeitar à ação da(s) mão(s); mover com a mão; manobrar, menear;

**OBSERVAR:** fixar os olhos em (alguém, algo ou si mesmo); considerar(-se) com atenção; estudar(-se);

**PLANEJAR:** organizar plano ou roteiro de; programar;

**PESQUISAR:** tomar informações a respeito de;

**PREFERIR:** gostar mais de (algo ou alguém) [do que de outro ou outrem];

**PONDERAR:** examinar com atenção e minúcia; avaliar, apreciar;

**PREOCUPAR:** causar preocupação; dar ou ter cuidados; tornar-se apreensivo; impressionar(-se), inquietar(-se);

**RECONHECER:** admitir ou certificar como verdadeiro;

**RESPEITAR:** ter respeito, deferência por (alguém ou algo); ter em consideração;

**RESUMIR:** condensar em poucas palavras; abreviar, sintetizar;

**SENTIR:** ter capacidade de percepção, consciência, sensibilidade (física ou moral);

**SIMULAR:** fazer o simulacro, a imitação de; representar, aparentar;

**VALORIZAR:** dar valor, importância a (algo, alguém ou a si próprio) ou reconhecer-lhe o valor de que é dotado;

**ANEXOS:**

**LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003<sup>10</sup>.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B;

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

Art. 79-A. (VETADO)”

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º “Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

---

<sup>10</sup> Material acessado no dia 22 de outubro de 2019.

**LEI N° 11.645, DE MARÇO DE 2008<sup>11</sup>.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “HISTÓRIA e CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“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 de 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.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008: 187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Fernando Haddad*

---

<sup>11</sup> Material consultado no dia 22 de outubro de 2019.



**GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ**  
**Secretaria Especial de Desenvolvimento Social - SEDS**  
**Secretaria Extraordinária de Políticas para os Afrodescendentes – SEAFRO**

O Programa Amapá Afro visa promover a Regularização Fundiária das terras quilombolas existente no Estado, cabendo ao órgão de terras do Estado a execução dos procedimentos administrativos, visando à identificação, demarcação, e expedição dos títulos de propriedades de terras ocupadas por comunidades quilombola.

Atualmente, a SEAFRO realiza o monitoramento das etapas do Processo de Regularização fundiária em parcerias com os órgãos parceiro, nas ações indispensáveis para o desenvolvimento.

#### **AÇÕES TRANSVERSAIS:**

Essa diretriz de ação constitui-se em objetivos específicos e estratégias a serem desenvolvidas nos três próximos anos, bem como em metas qualitativas a serem alcançadas. Para este triênio foram escolhidos quatro objetivos, em função dos quais foram formuladas diferentes estratégias de ação.

4.1 - Estimular a criação de Lei complementar a Lei estadual de terras que regulamente os procedimentos administrativos visando à identificação, demarcação e titulação das terras quilombolas no Estado.

4.2 - Realizar o geocadastro do perímetro das comunidades quilombolas e posses existentes no Estado.

4.3 - Criar mapas temáticos das comunidades quilombolas.

4.4 - Criar acervos cartográficos digital de todas as comunidades quilombolas existentes no estado.

**Parágrafo único.** Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em imediatas iniciativas reparatórias destinadas a promover a correção das distorções e desigualdades raciais decorrentes do processo de escravidão e das demais práticas discriminatórias adotadas durante todo o processo de formação social do Brasil e poderão utilizar-se da estipulação de cotas para consecução de seus objetivos.

Art. 6. O Programa AMAPÁ AFRO terá como colaboradores na sua gestão e execução toda a Administração Pública direta e indireta, especialmente os órgãos elencados a seguir:

1 – Secretaria de Estado da Educação – SEED

2 – Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social – SIMS

3 – Secretaria de Estado do Trabalho e Empreendedorismo – SETE

4 – Secretaria de Estado do Esporte e Lazer – SEDEL

5 – Secretaria de Estado da Cultura – SECULT



**GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ**  
**Secretaria Especial de Desenvolvimento Social - SEDS**  
**Secretaria Extraordinária de Políticas para os Afrodescendentes – SEAFRO**

Dispõe sobre a criação do Programa AMAPÁ AFRO,  
 No âmbito da administração direta e indireta do Poder  
 Executivo Estadual e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 107 da Constituição do Estado do Amapá, faz saber que Assembléia Legislativa do Estado do Amapá aprovou e eu, sanciono a seguinte Lei:

Considerando que o Estado deve redefinir o seu papel no que se refere à prestação dos serviços públicos, buscando traduzir a igualdade formal em igualdade de oportunidades e tratamento;

Considerando que compete ao Estado a implantação de ações, norteadas pelos princípios da transversalidade, da participação e da descentralização, capazes de impulsionar de modo especial o segmento que há cinco séculos trabalha para edificar o país, mas que continua sendo o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica;

Considerando-se que foi delegada à Secretaria Extraordinária de Políticas para os Afrodescendentes – SEAFRO a responsabilidade de fortalecer o protagonismo social do segmento historicamente excluído, garantindo o acesso da população afrodescendente, negra e/ou quilombola e da sociedade em geral a informações e ideias que contribuam para alterar a mentalidade coletiva relativa ao padrão das relações raciais estabelecidas no Amapá;

Considerando ainda os princípios contidos em diversos instrumentos, dentre os quais se destacam: A Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação, que define a discriminação racial como "toda exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico e social"; e,

- o Plano de Ação de Durban, produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, no qual governos e organizações da sociedade civil, de todas as partes do mundo, foram conclamados a elaborar medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia.

**RESOLVE:**

Art. 1º. - Fica instituído o Programa AMAPÁ AFRO no âmbito da administração direta e indireta do Poder Executivo Estadual e dá outras providências.

Art. 2º. - A Secretaria Extraordinária de Políticas para os Afrodescendentes – SEAFRO é responsável pela Coordenação Geral do Programa AMAPÁ AFRO e sua gestão;