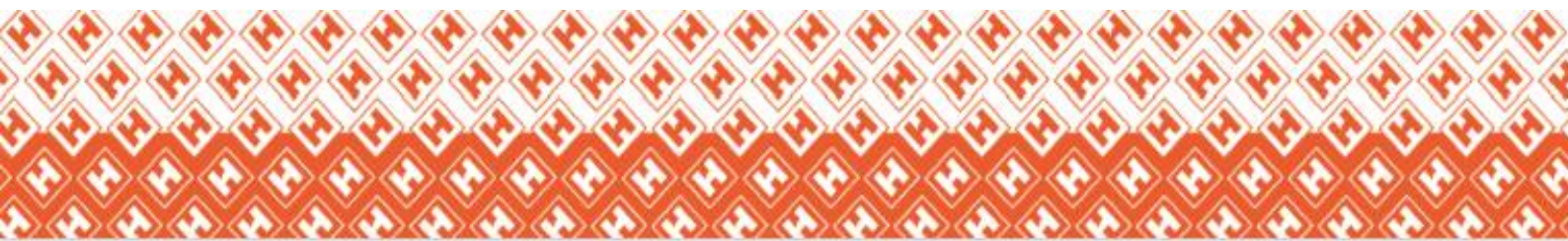




Samara de Miranda Argolo

O Movimento Negro Brasileiro em “Identidade e Ação”: Desafios e enfrentamentos para o Ensino de História à luz do Novo Ensino Médio

Março 2024



Samara de Miranda Argolo

O Movimento Negro Brasileiro em “Identidade e Ação”: Desafios e enfrentamentos para o Ensino de História à luz do Novo Ensino Médio

Texto de Dissertação de Mestrado Profissional
apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro
sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Warley da Costa.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Warley da Costa (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Erika Bastos Arantes

Prof.^a Dr.^a. Cinthia Monteiro de Araujo

Rio de Janeiro

Março 2024

CIP - Catalogação na Publicação

A639m Argolo, Samara de Miranda
 O Movimento Negro Brasileiro em "Identidade e
 Ação": Desafios e enfrentamentos para o Ensino de
 História à luz do Novo Ensino Médio / Samara de
 Miranda Argolo. -- Rio de Janeiro, 2024.
 132 f.

 Orientadora: Warley Da Costa.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
 Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
 2024.

 1. Colonialidade. 2. Ensino de História. 3.
 Movimento Negro. 4. Reforma do Ensino Médio. 5.
 Relações étnico-raciais. I. Da Costa, Warley,
 orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AGRADECIMENTOS

Antes de começar a escrever este texto, fiquei refletindo sobre a minha trajetória e a importância das pessoas que me acompanharam durante todo esse tempo. Ser a primeira da família a possuir um título de pós-graduação simboliza uma conquista, mas também é um reflexo do racismo e da desigualdade social que tornam tudo mais difícil para as famílias pretas. Minha avó materna, Nardina, nasceu 45 anos depois da abolição da escravidão. Seus pais trabalhavam para um fazendeiro (que até hoje ela se refere como “*sinhô*”) em troca de um pequeno pedaço de terra para sua subsistência, e por isso passou a infância e a juventude sem nunca ter pisado numa escola, a prioridade e necessidade era sempre o trabalho. Apesar de todos os pesares meus avós construíram uma família longe da fazenda e conseguiram proporcionar a minha mãe uma realidade melhor do que a deles, e depois de uma vida inteira de cuidado e de trabalho, a mesma mulher preta e analfabeta – provavelmente neta de ex-escravizados – está vendo sua neta alcançar lugares que ela nunca imaginou ser possível. Cronologicamente, o fim da escravidão ocorreu há 135 anos, contudo, apenas três gerações me separam de familiares que vivenciaram experiências semelhantes às do período escravocrata. Portanto, o título de mestre em ensino de história não é só resultado do meu esforço individual, é uma conquista coletiva e, sobretudo, política, em homenagem a minha família.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais, Santa e Marco Antônio, meus avós Nardina, Geraldo (in memoriam) e Dinorah, e a minha irmã Sarah. Sem eles, eu não teria tido todo o apoio e motivação necessários para sair do interior do Espírito Santo para cursar História em Campos dos Goytacazes lá em 2015. No decorrer da graduação, enfrentei muitos desafios para me manter em outra cidade, e foi através das bolsas de assistência estudantil, de monitoria, do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) que consegui custear meus gastos durante todo o curso. Por esse motivo, sou grata à Universidade Federal Fluminense, ao CNPq e à Capes, afinal, foi a expansão do ensino superior e a existências de políticas de ações afirmativas que tornaram possível o meu sonho de ser professora de História. Todos os saberes construídos durante a minha formação fazem parte de quem sou hoje enquanto professora, além disso, a UFF me proporcionou a experiência de conhecer uma das pessoas mais importantes da minha vida: meu companheiro e namorado Itallo. Ele foi o primeiro a saber quando eu passei no mestrado e desde então tem sido um grande parceiro, perdendo noites de sono para me levar

na rodoviária e passando o dia cuidando das nossas gatas e da nossa casa enquanto eu ia pra UFRJ estudar. Desse modo, eu não poderia deixar de agradecer todo o companheirismo e paciência pelas vezes em que tive que abrir mão do nosso tempo juntos para escrever a dissertação. Aproveito também para agradecer os meus queridos amigos Ana Cecília, Victor e Lavynia, que me apoiam, compreendem minhas ausências e ficam felizes pelas minhas conquistas.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer a Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela oportunidade de adquirir aprendizados que deram sentido a minha experiência de professora e pesquisadora da educação básica. Também agradeço ao ProfHistória por ter feito os meus caminhos se cruzarem com os da minha orientadora e professora Warley, que nesses dois anos me ensinou, me ajudou a construir a minha pesquisa e me avaliou com toda a dedicação e competência, dedicação essa que inclusive é percebida e reconhecida pelos meus colegas de turma do mestrado, então aproveito para registrar a nossa gratidão por toda a consideração com seus alunos e orientandos. Agradeço também a minha banca avaliadora Cinthia Araújo e Erika Arantes, que aceitaram avaliar meu trabalho e trouxeram contribuições relevantes para a minha pesquisa no exame de qualificação. Além disso, a professora Erika foi minha orientadora na graduação, sendo assim, o agradecimento a ela é em dobro, fico feliz em vê-la fazendo parte de mais um processo importante para a minha formação. Todos os que foram citados aqui sempre serão lembrados com muito carinho por terem compartilhado e acompanhado – alguns mais de perto, outros à distância – os momentos bons e ruins que passei até me tornar Mestre em Ensino de História. Essa conquista é nossa, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho teve como propósito analisar a Coleção Didática **Identidade em Ação**, da editora Moderna e aprovada pelo PNLD 2021. O objetivo foi identificar suas perspectivas historiográficas e epistemológicas e os impactos da Reforma do Ensino Médio para o Ensino de História das Relações Étnico-raciais. O termo denominado Epistemologia Social Escolar, discutido por Carmen Gabriel, foi utilizado como referencial teórico para a compreensão da permanência da colonialidade do poder, do saber e do ser nas narrativas sobre o Movimento Negro presentes na referida coleção didática. À vista disso, as categorias “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas”, elaboradas por Koselleck, foram mobilizadas para a proposição pedagógica apresentada ao final deste texto: a produção de um jogo de tabuleiro que evidenciou o protagonismo e as experiências do ativismo político do Movimento Negro Contemporâneo na busca por uma sociedade e educação antirracistas. O referido jogo se encontra disponível através do site <https://sites.google.com/view/marchazumbi/apresenta%C3%A7%C3%A3o>

Palavras-chave: Colonialidade; Ensino de História; Movimento Negro; Reforma do Ensino Médio; Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the Didactic Collection **Identidade em Ação**, from the publisher Moderna and approved by PNLD 2021. The objective was to identify its historiographical and epistemological perspectives and the impacts of the High School Reform for Teaching the History of Ethnic-racial Relations. The term called School Social Epistemology, discussed by Carmen Gabriel, was used as a theoretical reference to understand the permanence of the coloniality of power, knowledge and being in the narratives about the Black Movement present in the aforementioned didactic collection. In view of this, the categories “space of experiences” and “horizon of expectations”, elaborated by Koselleck, were mobilized for the pedagogical proposition presented at the end of this text: the production of a board game that highlighted the protagonism and experiences of activism politician of the Contemporary Black Movement in the search for an anti-racist society and education. The aforementioned game is available through the website <https://sites.google.com/view/marchazumbi/apresenta%C3%A7%C3%A3o>

Keywords: Coloniality; Teaching History; Black Movement; ; Secondary Education Reform; Ethnic-racial relations.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Livro do Estudante

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

MNU – Movimento Negro Unificado

NEM – Novo Ensino Médio

PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCT – Tema Contemporâneo Transversal

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Tabela de distribuição dos Livros Didáticos (2021)

Imagem 2 – Valores negociados por editora: PNLD 2021

Imagem 3 - Infográfico: Data Folha Instituto de Pesquisas (2022)

Imagem 4 - Competências gerais da educação básica (Manual do Professor)

Imagem 5 – Laboratório de robótica IFMT – 2018 (Manual do Professor p. VII)

Imagem 6 – Temas Contemporâneos Transversais BNCC (Manual do Professor p. XXIV)

Imagem 7 - Analítica da colonialidade do poder

Imagem 8 – Capa da Coleção Identidade em Ação (Volume 1)

Imagem 9 – Livro do Estudante (Capítulo 5 p.77 - vol. 1)

Imagem 10 – Livro do Estudante (Capítulo 5, p. 95 – vol. 1)

Imagem 11 – Livro do Estudante (Capítulo 4, p. 66 - vol. 6)

Imagem 12 – Regras do jogo “Marcha Zumbi”

Imagem 13 – Orientações para o jogo “Marcha Zumbi”

Imagem 14 – Carta do jogo “Marcha Zumbi”

Imagem 15 – Cartilha do jogo “Marcha Zumbi”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO CULTURAL COMPLEXO – A COLEÇÃO IDENTIDADE EM AÇÃO.....	18
1.1 Neoliberalismo na educação: o que há de novo no Novo Ensino Médio?.....	21
1.2 O Novo Ensino Médio na Coleção Identidade em Ação.....	35
1.3 Perspectiva teórica-metodológica: apresentando a coleção didática	48
CAPÍTULO II: POR UM GIRO DECOLONIAL NA COLEÇÃO IDENTIDADE EM AÇÃO.....	60
2.1 Consolidar o Espaço de Experiências! A luta do Movimento Negro Contemporâneo.....	63
2.2 Identidade em Ação: (re)construindo narrativas.....	74
2.3 20 anos da Lei 10.639/03: Em busca de um Horizonte de Expectativas.....	91
CAPÍTULO III: "MARCHA ZUMBI" - UM JOGO DE TABULEIRO SOBRE A MARCHA CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA (1995)	100
3.1. 20 de novembro: por uma proposição pedagógica antirracista!.....	102
3.2. O Jogo de tabuleiro Marcha Zumbi.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXOS.....	126

INTRODUÇÃO

No artigo **A Escola: das “promessas” às “incertezas”**, Rui Canário apresenta o contexto das transformações que as escolas vivenciaram após a Segunda Guerra Mundial. Segundo o autor, esse período é marcado por um “processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas””. (Canário, 2008, p. 74). Contudo, as decepções causadas pelas promessas de um progresso inalcançável para a maioria da população contribuíram para o anúncio de um “tempo de incertezas”, ao mesmo tempo em que a globalização se propagava pelo mundo na velocidade da luz. Como economia, política e sociedade se relacionam e se contradizem mutuamente nas instituições escolares, as teorias e práticas educacionais foram confrontadas pela crua realidade de que as escolas produzem e reproduzem as desigualdades sociais.

Tendo como base as discussões promovidas pelo professor e sociólogo português Rui Canário, ousou pegar emprestado os termos “tempo das promessas” e “tempo das incertezas” para refletir sobre a minha trajetória na educação enquanto estudante, professora e pesquisadora. Nasci no final da década de 1990, logo, completei a minha formação enquanto estudante de escola pública durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Isso quer dizer que cresci num tempo de promessas para a educação e muitas delas se concretizaram: a promulgação de legislações de incentivo à inclusão e diversidade; as políticas de ações afirmativas que resultaram na criação de cotas raciais; a expansão do acesso ao ensino superior. Foi por causa dessas e de outras políticas públicas que ingressei pelo sistema de cotas na Universidade Federal Fluminense em 2015 e nela pude permanecer até me tornar a primeira da família com um diploma de ensino superior. No final de 2019 me formei com as expectativas de contribuir para a promoção de um ensino de história antirracista, em defesa do pensamento crítico e da ampliação dos direitos civis, políticos e sociais. Entretanto, todo esse horizonte de expectativas foi inundado por um mar de incertezas e transformações radicais na sociedade e, por conseguinte, na educação: a emergência da pandemia de Covid 19.

No início de 2020 comecei a trabalhar como professora de História no ensino fundamental na rede privada Colégio João Paulo II e no ano seguinte assumi a disciplina de

Sociologia¹ no ensino médio da mesma escola. Ao longo dos meus dois primeiros anos como professora tive que lidar com as dificuldades do isolamento social e do ensino remoto, nesse contexto, o tempo de incertezas não se restringiu às dúvidas sobre a acessibilidade, a qualidade da educação e as defasagens na aprendizagem causadas pela pandemia, afinal, de forma sorrateira e muito problemática, a Reforma do Ensino Médio se tornou uma realidade em toda a educação básica e gerou questionamentos, insatisfações e críticas. No decorrer da pandemia, o colégio teve condições e estrutura para continuar oferecendo aulas ao vivo para estudantes, que também tinham condições de participar das aulas com o apoio das tecnologias digitais como celulares e computadores. Do mesmo modo, o colégio também se preparou para a implementação do Novo Ensino Médio, no entanto, ao contrário de muitas escolas que tiveram uma redução na oferta de disciplinas de distintas áreas do conhecimento, manteve todas as disciplinas e a mudança mais significativa foi o aumento da carga horária e do ensino integral para a inclusão dos itinerários formativos, sem excluir os conteúdos e disciplinas relevantes para a formação básica estudantil. Tanto no caso do ensino remoto quanto na implementação do Novo Ensino Médio podemos observar algo em comum: as desigualdades sociais que aumentam o abismo que separa escolas públicas e escolas privadas.

Eu que sempre fiz parte dos grupos afetados pela desigualdade social, seja como mulher negra, moradora de periferia e estudante de escola pública, vivi e vi como caminhar pelas margens da sociedade é muito mais difícil. Nos últimos anos tenho ocupado espaços nos quais pude enxergar a desigualdade a partir de outra perspectiva: é justamente por ser quem eu sou enquanto sujeito político e social que consigo visualizar tudo o que milhares de estudantes estão perdendo devido ao sucateamento da educação pública em comparação com a educação privada. É revoltante reconhecer que ao final do ensino médio, estudantes de escolas públicas que foram afetados pelo esvaziamento curricular, pela desvalorização docente e pela falta de estrutura adequada para estudar, terão dificuldades para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Eles e elas irão competir com estudantes de escolas privadas que, além das boas condições socioeconômicas, tiveram acesso aos conhecimentos necessários para a realização do exame que abre – ou não – as portas para o ensino superior. Foram os obstáculos

¹ Apesar de possuir formação em História, assumi as turmas de Sociologia porque o professor da disciplina saiu do colégio em 2021, desse modo, a diretora pedagógica, que também é formada em História, me convidou por causa da proximidade entre as disciplinas, uma vez que durante a graduação tive aula de disciplinas como Teoria Sociológica, Antropologia, História Econômica e Social. Além disso, acredito que entre aumentar a carga horária de um professor que já está no colégio e contratar outro professor pra assumir apenas 5 tempos no ensino médio durante a pandemia, a primeira opção seria a mais coerente de acordo com a lógica mercadológica das instituições privadas.

e desigualdades que vivi enquanto estudante e atualmente vejo como professora que me mobilizaram a pesquisar sobre a Reforma do Ensino Médio à luz do Ensino de História das Relações Étnico-Raciais. Considero que me apresentar aqui é, de certa forma, justificar e contextualizar as razões pelas quais escolhi esse tema. Além disso, acredito que essa e muitas outras pesquisas produzidas sobre as relações étnico-raciais são uma resposta à tentativa de epistemicídio² denunciada pelos movimentos negros em diversos momentos de nossa história.

A história do Movimento Negro³ é marcada pela intensa luta, conscientização e mobilização do povo preto contra o racismo, contra a violência e a dominação que sustentam o conceito de modernidade e estruturam a sociedade brasileira. O Movimento Negro é político, educador e intelectual, seus saberes construíram, e ainda constroem, organizações políticas e socioculturais como estratégias de superação do racismo. A luta pela inclusão e valorização da história e cultura afro-brasileira na educação é uma demanda histórica do Movimento Negro, desse modo, o campo curricular e os livros didáticos se encontram inseridos em uma arena de disputas por grupos que possuem diferentes narrativas, identidades e concepções de mundo. À vista disso, a implementação da Lei 10.639/03 representou uma conquista do Movimento Negro após a legitimação da educação das relações étnico-raciais no ensino e nos livros didáticos de História. Nas palavras de Felipe,

Incorporar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana significa positivar o papel da população negra na construção da nação, reconhecendo sua existência, reparando sua marginalização e valorizando sua presença. A Lei 10.639/2003 é revolucionária para o sistema educacional em nosso país, por questionar a organização do currículo escolar brasileiro e ao estabelecer estratégia para descolonizar o imaginário brasileiro promove uma educação antirracista. (Felipe. 2021, p. 58).

Apesar da atuação dos movimentos negros nas políticas educacionais sobre as relações étnico-raciais, em seu livro **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas pela emancipação**, Nilma Lino Gomes afirmou que existem ausências no campo da produção científica sobre os movimentos sociais. Segundo a autora “a percepção dessa ausência não é

² De acordo com Santos, Pinto e Chirinéa: “A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio. Não se nega unicamente as formas de conhecimento vinculadas à empiria dos povos tradicionais, rechaça-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas.” (Santos, Pinto, Chirinéa. 2018, p. 954)

³ Defino o movimento negro de acordo com Amílcar Araújo Pereira: “Devo dizer que considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social. (PEREIRA, 2010. p. 26-27)

por acaso. Questioná-la poderá ser um caminho interessante para a mudança do enfoque das pesquisas sobre os movimentos sociais, sobretudo no campo educacional.” (Gomes, 2017, p.40). Pensando nisso, realizei uma pesquisa no banco de dissertações do site do Profhistória⁴, que reúne os textos produzidos pelos docentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação, a fim de identificar e mapear o que já havia sido produzido sobre o assunto, além de buscar referências bibliográficas para a elaboração do meu texto.

Privilegiando o recorte temporal de 2016 a 2022, busquei a palavra-chave “**movimento negro**”, considerando nesta busca preliminar, o título do trabalho, o resumo e as palavras-chaves. Neste primeiro movimento encontrei 9 dissertações disponíveis, dentre as quais selecionei duas que analisaram a educação das relações étnico-raciais sob a perspectiva dos livros didáticos e do ativismo do movimento negro para a aprovação da Lei 10.639/03: a primeira foi publicada em 2016 pelo autor Marcello Gomes de Assunção - **Parâmetros para produção de livro didático de história- aprendizagem Histórica e a Lei 10.639/2003**, que aborda o conceito de consciência histórica de Rüsen articulado com o ensino de história e da cultura da África e dos afro-brasileiros de forma crítica, a partir da análise comparativa de três coleções didáticas selecionadas pelo autor entre os anos de 2014 a 2016. A segunda dissertação foi publicada em 2018, por Sidnei Sutil dos Reis **Memórias e histórias de lutas: O Ensino de História, o movimento Negro contemporâneo e os caminhos para aprovação da Lei 10.639/03 (1990 – 2003)**, cujo objetivo foi analisar o papel do movimento negro contemporâneo com o enfoque na especificidade do Movimento Negro em Florianópolis através de documentos oficiais, fotografias e jornais como fontes históricas que evidenciam a atuação do movimento negro nas lutas pelo combate ao racismo e a implementação da Lei 10.639/2003. Prosseguindo com a minha busca, procurei a palavra-chave “**lei 10.639**” e das 47 dissertações encontradas, a pesquisa de Cristiane Alves de Lemos (2016): **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública** me chamou a atenção por evidenciar os conflitos e a pluralidade de saberes produzidos por diferentes grupos sociais. Lemos relatou sua experiência pedagógica a partir de atividades que valorizassem a pluralidade e diversidade étnico-racial a partir da perspectiva do interculturalismo. Ao discutir sobre o racismo mobilizando o presente e o passado, a autora apresenta as tensões e contradições que envolvem as identidades presentes no ambiente escolar.

⁴ <https://www.profhistoria.com.br/>

As discussões sobre os livros didáticos ocupam um papel central nessa pesquisa, por esse motivo, busquei no banco de dissertações do ProfHistória as palavras-chave “**livros didáticos**” e encontrei 90 resultados. A dissertação **Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNLD 2020**, de Ronaldo Jorge dos Santos, publicada em 2021, chamou a minha atenção. Em sua pesquisa, o autor analisou de que forma o Movimento Negro Brasileiro foi representado numa coleção didática para o 9º ano do ensino fundamental, trazendo como problematização os impactos da colonialidade do poder sobre o protagonismo dos movimentos negros. Identifiquei semelhanças entre a pesquisa de Santos e a minha, por isso, utilizei algumas discussões levantadas pelo autor como referência no decorrer desta dissertação.

A seleção de algumas dissertações brevemente apresentadas anteriormente mostra que é significativo o número de pesquisas no banco de dados do ProfHistória que abordam a temática das relações étnico-raciais, especificamente sobre a Lei 10.639, contendo uma diversidade de produções e práticas pedagógicas em diálogo com os desafios de um ensino de história comprometido com a valorização e protagonismo da população afro-brasileira. Nesse sentido, é perceptível um número expressivo de pesquisas sobre a temática racial, afinal, em apenas uma plataforma encontrei uma variedade de autores preocupados com um ensino de história antirracista. Por outro lado, é inegável que entre as palavras-chave, a que menos teve resultados foi “**movimento negro**”, confirmando, de certa forma, a afirmação feita por Gomes, pois no banco de dissertações do ProfHistória as pesquisas sobre as relações étnico-raciais se concentram na Lei 10.639/03.

Depois de apresentar as justificativas e a trajetória que percorri durante a pesquisa, é necessário apresentar as fontes utilizadas, os objetivos e minha perspectiva teórica: selecionei como fonte histórica e objeto de análise o Manual do Professor e o Livro do Estudante da Coleção Didática “**Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**” da Editora Moderna – PNLD 2021, que será apresentado no primeiro capítulo desse texto. Este trabalho teve como objetivo geral identificar e analisar a abordagem historiográfica e epistemológica da coleção didática **Identidade em Ação** sobre a Lei 10.639/03 e a mobilização política do Movimento Negro após a implementação do Novo Ensino Médio. Quanto aos objetivos específicos definidos, considerei relevante: compreender a complexidade e as funções dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem; problematizar o avanço das ideologias neoliberais na educação, a aprovação do Novo Ensino Médio e seus impactos na produção dos livros didáticos; observar de que forma as discussões mobilizadas pela Lei 10.639 foram

desenvolvidas na coleção que tem como eixo temático a identidade; relacionar o ativismo dos movimentos negros e a construção do conhecimento curricular sobre as relações étnico-raciais; elaborar um projeto pedagógico sobre a valorização e reconhecimento da história do Movimento Negro Brasileiro.

Tendo como base o processo de lutas e reivindicações que relacionam o passado, o presente e o futuro, selecionei as categorias analíticas “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” do historiador Reinhart Koselleck (2006) como primeiro referencial teórico para esta pesquisa, pois, defendo a hipótese de que os movimentos negros contemporâneos aproveitaram o contexto mais democrático da política brasileira enquanto um espaço de experiência de luta política para viabilizar, no campo curricular, um horizonte de expectativas a partir da luta antirracista e do reconhecimento e valorização dos saberes construídos pela população afro-brasileira. As lutas hegemônicas presentes no campo curricular e no ensino de história abrem espaço para que saberes sejam reivindicados, produzidos e repensados. Sendo assim, a epistemologia escolar ocupa um lugar central nesse debate, afinal, as políticas educacionais se inserem em um contexto de tensões e disputas sobre o que deve ser considerado “ensinável” nos currículos escolares. A partir do entendimento de que o ambiente escolar é um lugar fértil para a produção de saberes específicos e legítimos, utilizei a categoria analítica denominada “Epistemologia Social Escolar”, de Carmen Teresa Gabriel, como segundo referencial teórico. Por fim, também mobilizo como perspectiva teórica as discussões sobre a decolonialidade, com o objetivo de questionar a colonialidade do poder, do saber e do ser no ensino de história e de apresentar estratégias para a valorização da história afro-brasileira e superação do racismo na educação básica.

Em vista de todas as conquistas, reformas, expectativas e retrocessos no ensino de história e nos livros didáticos apresentados no decorrer desta dissertação, pretendo responder aos seguintes questionamentos: Como os temas sobre o ensino de história e as relações étnico-raciais foram abordados pelos autores da coleção **Identidade Em Ação** após a Reforma do Ensino Médio? Essa reforma provocou algum efeito na aplicação da Lei 10.639/03? Tais perguntas norteiam os objetivos e justificativas para analisar a produção de conhecimentos sobre a história afro-brasileira sob a perspectiva de um material didático aprovado durante a vigência do Novo Ensino Médio, que se encontra inserido em um contexto de mobilizações de educadores e movimentos sociais em favor da sua revogação. No decorrer deste texto, apresento argumentos para reforçar meu posicionamento de que a Reforma do Ensino Médio representa um retrocesso para as conquistas dos movimentos sociais.

Este estudo foi organizado em 3 capítulos. No primeiro capítulo, contextualizei o processo de implementação e as consequências da Reforma no Ensino Médio, problematizei a aplicação do NEM na Coleção Didática **Identidade em Ação** e apresentei as perspectivas teóricas e metodológicas da referida coleção. Já no segundo capítulo, propus um giro decolonial pela coleção, demonstrando a importância da luta do movimento negro na educação, sobretudo na promulgação da Lei 10.639/03. Ainda no segundo capítulo, observei de que forma o ensino de história das relações étnico-raciais e do movimento negro contemporâneo foram mobilizados pelos autores da coleção didática em questão. Por fim, no último capítulo, apresentei a proposta do meu material pedagógico: o jogo de tabuleiro “Marcha Zumbi”, cujo tema é a Marcha a Brasília organizada pelo Movimento Negro Contemporâneo em 1995, tricentenário do assassinato de Zumbi dos Palmares. Através da plataforma google sites, criei um site específico para a divulgação do jogo, de maneira que ele possa ser acessado e compartilhado com mais facilidade. A escolha do tema do jogo possui relação com as discussões promovidas durante todo o texto, com o objetivo de promover um ensino de história antirracista que valorize e reconheça o ativismo negro na sociedade brasileira para a conquista de direitos e políticas de ações afirmativas.

CAPÍTULO I: LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO CULTURAL COMPLEXO – A COLEÇÃO IDENTIDADE EM AÇÃO

Por que pesquisar sobre livros didáticos? Faço dessa pergunta o pontapé inicial para apresentar este capítulo. Muitas pesquisas foram e continuam sendo produzidas sobre os livros didáticos por intelectuais das mais diferentes áreas de conhecimento. No caso da disciplina de História, o banco de dados do ProfHistória apresentou 90 resultados de dissertações sobre **“livros didáticos”** que foram publicadas apenas entre os anos de 2016 e 2022. À vista disso, acredito que o tema desperta interesse pelo fato de o livro didático representar “um objeto de grande complexidade” (Monteiro, (2009, p. 199) que se modifica constantemente para se adequar ao contexto em que está sendo produzido. O historiador Alain Choppin (2004) é considerado uma referência nas análises sobre as funções dos livros didáticos. O autor elaborou uma reflexão sobre os diferentes papéis que eles desempenham, dos quais destaco a sua função referencial, que “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004. p. 553). Desse modo, os livros didáticos são compreendidos como uma fonte histórica que representa os valores ideológicos, culturais e políticos legitimados por seus autores e editores, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁵, que aprova os livros didáticos, e por grupos que ocupam posições de poder e possuem interesse na promoção de reformas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio.

Embora esteja em processo de efetivação e implementação, podendo sofrer mudanças, é fato que a Reforma do Ensino Médio gerou questionamentos de educadores comprometidos com a formação crítica, intelectual e consciente dos estudantes. Os intelectuais e educadores como Oliveira (2009), Freitas (2012) e Cássio e Goulart (2022), identificam as reformas educacionais neoliberais como uma ameaça para a garantia da educação como um direito social, isso porque o Novo Ensino Médio foi idealizado com o apoio e protagonismo de

⁵ De acordo com o site gov.br, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo dos anos, o programa se aperfeiçoou e passou por mudanças que podem ser vistas de forma detalhada através dos seguintes sites: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>; <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>; <https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/novo-ensino-medio-entenda-as-principais-mudancas/> Acesso em: 05/02/2024

empresários diretamente interessados na educação, seja de forma comercial por meio da produção e venda de materiais didáticos ou na preparação da mão de obra que preencheria as vagas de emprego em suas empresas a médio/longo prazo. De maneira geral, os motivos que levam a comunidade escolar e grande parte da sociedade civil a se posicionarem de forma contrária à Reforma do Ensino Médio são as seguintes: a presença de uma perspectiva ideológica que minimiza a responsabilidade do Estado com políticas públicas na educação e com a oferta de uma educação de qualidade acessível para todos; a adequação dos livros didáticos e do currículo de forma interdisciplinar que resulta no esvaziamento curricular; a redução da carga horária da “formação geral básica” para a inclusão dos Itinerários Formativos, que retira a obrigatoriedade de disciplinas como História serem oferecidas em todos os anos do ensino médio. “Pela necessidade de serem trabalhados em duas ou mais disciplinas simultaneamente, muitos conteúdos foram “enxugados”, causando uma defasagem dos temas” (Marques, 2023, p. 6). Com base no que foi dito, analisei uma coleção didática que está em conformidade com as propostas do Novo Ensino Médio para compreender os impactos, rupturas e mudanças ocasionadas pela reforma através de um material pedagógico que, de acordo com Ana Maria Monteiro, possui variadas e complexas definições: “instrumento pedagógico, referência sobre os conteúdos selecionados, objeto cultural, documento histórico, mercadoria [...]” (Monteiro, 2009, p. 199).

A Coleção **Identidade em Ação**, aprovada pelo PNLD de 2021 e adaptada às demandas do Novo Ensino Médio e da BNCC, é dividida Livro do Estudante (LE), Manual do Professor (MP) e Material Digital do Professor (MDP) e organizada em seis volumes cujos temas são, respectivamente: Indivíduo, Sociedade e Cultura (vol. 1); Trabalho e Tecnologia (vol. 2); Transformações da Natureza e Impactos Socioambientais (vol. 3); Política e Território (vol. 4); Dinâmicas e Fluxos (vol. 5); Ética, Cidadania e Direitos Humanos (vol. 6). Entre os volumes apresentados, selecionei o *Volume 1 – Indivíduo, Sociedade e Cultura*; e *Volume 6 – Ética, Cidadania e Direitos Humanos* como objetos de análise, pois, foram os únicos que mencionam o **Movimento Negro Brasileiro**, afinal, um dos meus objetivos é identificar as perspectivas ideológicas sobre o protagonismo desse movimento na luta por políticas educacionais e como estas se encontram presentes na coleção didática.

Não me interessa enumerar e detalhar a aplicação da Lei nº 10.639/03 na Coleção **Identidade em Ação**, mas sim, selecionar alguns conteúdos abordados a fim de problematizar as matrizes historiográficas e epistemológicas do ensino de história das relações étnico-raciais presentes e sua organização curricular. Portanto, analisei os volumes 1 e 6 do Manual do

Professor e do Livro do Estudante, que serão apresentados no decorrer desta dissertação. O sumário dos respectivos volumes pode ser visualizado ao final desta dissertação, na seção Anexos (páginas 106 e 107). O MP apresenta as orientações necessárias para que os professores trabalhem com as obras, assim, o Guia do PNLD 2021 enfatiza que

As orientações do MP são divididas em gerais e específicas. Na parte geral, na maioria das obras replicada em todos os volumes, demonstra-se o que implica trabalhar com a BNCC de forma consistente, oferecendo esclarecimentos sobre o trabalho com competências, habilidades, atitudes e valores. Também a discussão sobre o Novo Ensino Médio e o papel da área de CHSA é recorrente nessa parte. Quanto às orientações específicas, estas apresentam as competências gerais e específicas mobilizadas em cada volume e suas respectivas partes, incluindo também soluções detalhadas de problemas, atividades e exercícios. No LE replicado dentro do MP existem, em algumas obras, inferências destinadas ao professor.⁶

A partir da organização exposta na citação, o primeiro capítulo desta pesquisa tem como enfoque analisar as orientações gerais do Manual do Professor, que incluem as discussões sobre o Novo Ensino Médio e as perspectivas teóricas e metodológicas da coleção. As orientações específicas referentes ao Livro do Estudante serão aprofundadas no próximo capítulo. Organizei o capítulo “Livro Didático: Um Objeto Cultural Complexo – A Coleção **Identidade em Ação**” da seguinte forma: no item 1.1, intitulado “Neoliberalismo na Educação: O que há de novo no Novo Ensino Médio?”, contextualizo a intervenção dos grupos hegemônicos na educação brasileira desde o século passado e como o processo de reformas educacionais resultou na aprovação da Reforma do Ensino Médio. No item posterior, denominado “O Novo Ensino Médio na Coleção **Identidade em Ação**”, discuto especificamente como a proposta do Novo Ensino Médio foi apresentada e incorporada pelos autores da coleção didática **Identidade em Ação** a fim de compreender as principais mudanças visíveis nas orientações da obra. Por fim, no item “Perspectivas teórico-metodológicas: apresentando a coleção didática”, analiso a organização da coleção, os autores, e a sua abordagem teórica, metodológica e ideológica, afinal, nenhum material didático é isento de valores e visões de mundo que, por meio da educação, disseminam para a sociedade o que é legítimo e deve ser registrado a respeito de nossa história.

⁶https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas (Acesso: 11/06/2023)

1.1 Neoliberalismo na educação: o que há de novo no Novo Ensino Médio?

No ano de 2012, o professor titular da Faculdade de Educação da Unicamp, Luiz Carlos de Freitas, escreveu o artigo **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**, com o objetivo de alertar sobre os riscos de reformas educacionais em benefício dos interesses de empresas e instituições privadas na educação pública brasileira. Se há 11 anos o autor acreditava que “ainda há tempo para o Brasil não implementar tais políticas e evitar mais uma década perdida para a educação brasileira.” (Freitas, 2012, p. 396), mais de uma década depois o que se apresenta como realidade é a conturbada implementação de políticas educacionais neoliberais: a Reforma do Ensino Médio (2017) e a mais recente versão da Base Nacional Comum Curricular (2018). Em seu artigo **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar** Paulo Hernandes (2019) afirma que as discussões sobre o Novo ensino Médio começaram a se concretizar em 2016 com a medida provisória 746, que rapidamente se transformou na Lei 13.415 em fevereiro de 2017. A rapidez com que a lei entrou em vigor representou uma das conquistas do projeto neoliberal implementado no governo de Michel Temer (2016-2019) e está relacionada com os interesses de iniciativas privadas e de grupos empresariais, cujo pensamento hegemônico sobre o trabalho e capitalismo se encontram inseridos nos objetivos da BNCC que norteiam o Novo Ensino Médio.

A pergunta enunciada no título deste item, “o que há de novo no Novo Ensino Médio?” trata de uma provocação. Pretendo demonstrar que a influência da ideologia neoliberal na educação não teve início com a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017, e sim que o NEM é o resultado de um processo de fortalecimento do neoliberalismo que vem crescendo desde as últimas décadas do século XX. O fim do regime militar em 1985, resultante do processo de redemocratização do Brasil, e a promulgação da Constituição Federal em 1988 representaram um avanço na ampliação e na garantia dos direitos da população brasileira, evidentes no Art. 205 da CF: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123). Desse modo, o Estado conduziu o processo de elaboração da Constituição de 1988 em conformidade com as demandas sociais, mas também de acordo com os interesses de grupos hegemônicos expressos a partir de uma preocupação explícita com a qualificação para o trabalho endossada pela ideologia capitalista, que se fortaleceu nos anos finais e após a Guerra Fria.

As transformações políticas internacionais ocorridas no final do século XX consolidaram o surgimento da ideologia neoliberal, caracterizando uma “Nova Ordem Mundial” que, por meio da globalização, passou a ser referência em países como o Brasil. Em resumo, o neoliberalismo defende a perspectiva de um “Estado Mínimo”, ou seja, que a atuação do Estado na sociedade deve se restringir apenas a defesa do território e a segurança pública enquanto há um incentivo para que a educação, saúde e prestação de serviços sejam entregues à iniciativa privada. A ideologia neoliberal é favorável a uma descentralização e desresponsabilização do Estado com relação ao campo educacional, seja por meio das privatizações ou de reformas em consonância com organizações e instituições internacionais.

A elaboração de relatórios e rankings que mediam e classificam a qualidade da educação dos países contribuiu para a instauração de reformas educacionais no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse processo de reformas buscou se adequar e “responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos.” (Duarte, 2005, p. 281 *Apud* Aguiar, 2010 p. 136). Uma das mais significativas mudanças nas políticas educacionais foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) cuja finalidade foi reorganizar e atualizar a educação brasileira de acordo com as garantias estabelecidas na última versão da Constituição Federal. Segundo Almeida e Justino (2018, p. 126) o processo de elaboração da LDBEN ocorreu em duas fases: entre os anos de 1988 até 1993 a proposta de lei foi discutida e aprovada na câmara dos deputados; já os anos de 1993 a 1996 foram marcados pelas discussões que resultaram sua promulgação.

Para os autores Almeida e Justino, a LDB teve e tem um caráter inovador e democrático, de maneira a permitir o aperfeiçoamento de questões educacionais. (Almeida, Justino, 2018, p. 132). Alguns avanços e conquistas no campo educacional podem ser identificados, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o reconhecimento da carreira docente, políticas de distribuição de livros didáticos, etc. Por outro lado, quando prioriza a necessidade de promover uma preparação básica do estudante para o trabalho “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 12), fica evidente que a LDB segue a perspectiva ideológica do projeto neoliberal de atender as demandas da modernização e

globalização utilizando critérios como eficiência e qualidade como justificativas para a promoção de reformas educacionais.

Assim, ao implantar a ideia de mercado no âmbito de atuação do Estado, transforma-se o ideário de “serviço público” em “serviços para clientes”, com isso, busca-se, portanto, ampliar a ação de agentes privados em espaços antes considerados exclusivamente públicos, submetendo-os às regras do mercado, como preconiza o neoliberalismo. Com isso, o Estado transforma direitos, como a educação, em serviços para serem regulados segundo a concepção de mercado, ou seja, o gestor, o pedagogo, o professor – todos os profissionais da educação – passam a ser avaliados, cobrados e responsabilizados por suas ações profissionais. (Almeida; Justino, 2018, p. 130).

Ainda segundo os autores, o enfoque na “qualidade” da educação possui, nesse contexto, referências do pensamento econômico através do desenvolvimento de “parâmetros objetivos, possibilitando testes comparativos, rankings e padronizações.” (Almeida; Justino, 2018, p. 130). Então, uma das principais formas de medir a qualidade da educação passou a ser a promoção de avaliações internas e externas, levando a necessidade de padronizar os conteúdos ensinados nas escolas, adequando-os aos objetivos impostos. Segundo o texto da LDB é dever da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 4), porém, esse posicionamento do Estado contribui para a culpabilização de professores e de escolas que não alcançam os resultados previstos. De acordo com Freitas (2012), esse processo de responsabilização docente demonstra a permanência da perspectiva Tecnicista na educação brasileira, porém de forma atualizada conforme as transformações ideológicas, políticas e econômicas da sociedade.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”(Freitas, 1992; 1995). (Freitas, 2012, p. 383)

Em outras palavras, o que Freitas denomina como neotecnicismo tem como premissa a realização de testes para os estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e a aplicação de recompensas e sanções com base em uma política que contribui para a desresponsabilização do Estado pelos problemas das escolas mal avaliadas ao mesmo tempo que organiza e orienta a educação pública e o processo de ensino e aprendizagem numa concepção mercadológica. Além disso, o autor chama a atenção para a descentralização em

torno das questões educacionais incentivada pelo Estado brasileiro. Em seu artigo **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**, Oliveira argumenta que

O governo FHC (1995-2002), marcado pela estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização. Tal reforma que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Esse modelo trouxe conseqüências consideráveis para a educação. (Oliveira, 2009, p. 199)

Segundo a autora, o incentivo às privatizações e a intervenção de grupos empresariais na educação foi uma tendência que se consolidou no Brasil na década de 1990 e permaneceu influenciando as políticas educacionais no decorrer do século XXI. Após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu a presidência do Brasil em 2003, havia grande expectativa por parte de movimentos sociais de que o governo petista rompesse com a tendência neoliberal na educação, contudo, os programas sociais implementados pelo governo Lula podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios e orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu (Oliveira, 2009, p. 203), promovendo a concepção da educação como um meio de equalização social sob o lema de que a sociedade civil, gestores, professores, comunidade e familiares devem se comprometer com a educação. “Criado por meio do decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios.” (Oliveira, 2009, p. 205). Nesse sentido

O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade. (Oliveira, 2009, p. 206)

Um exemplo da ideia descrita na citação é a organização não governamental “Todos Pela Educação”⁷, fundada em 2006. Na apresentação do site, esse movimento é definido como uma organização sem fins lucrativos formada pela sociedade civil com o intuito de se comprometer em melhorar a qualidade da educação básica do Brasil por meio de projetos e ações financiados por recursos privados. Alguns patrocinadores dessa organização são: Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Fundação Vale, Instituto Natura, Ifood,

⁷ Para mais informações acesse: <https://todospelaeducacao.org.br/>

Fundação Roberto Marinho, Grupo Volkswagen, Gol, Fundação Lemann, entre outros. À vista disso, é relevante questionar: qual é o real interesse de empresas como o Ifood, cujos “funcionários” são precarizados e mal remunerados, em patrocinar a melhoria da qualidade da educação básica? A contradição desse apoio está no fato de que sua demanda por mão de obra depende justamente de trabalhadores não qualificados e que não encontram oportunidades no mercado formal de trabalho. Segundo Freitas,

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992 *Apud* Freitas, 2012, p. 387).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação elaborado pelo Ministério da Educação enfatiza os esforços “da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.”⁸ Nesse sentido, a descentralização das funções da educação incentivadas pelo Estado abre brechas para a presença de grupos e organizações que, por meio de seu poder econômico e conforme seus interesses, interferem diretamente nos rumos da educação. No site “Todos pela Educação”, uma das ações feitas e apresentadas pelos idealizadores da organização ocorre através do conceito de *advocacy pela educação*, assim definido:

Sabe aquela sensação de que as coisas no mundo não vão bem, seja a respeito da desigualdade social, da paz, da justiça, da saúde ou da preservação do meio ambiente? Quando a insatisfação passa para a ação, torna-se advocacy! Assim, o termo advocacy significa agir em favor de uma causa, agir por mudanças. Em outras palavras, quando uma pessoa ou organização atua para que o poder público promova melhorias na Educação Pública, por exemplo, dizemos que está fazendo advocacy pela Educação. É exatamente isso que o Todos Pela Educação faz!⁹

Conforme aponta Oliveira (2009, p. 206) “A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990.” Desse modo, ainda que os governos do presidente Lula tenham sido marcados por algumas continuidades, como a própria lógica neoliberal descrita acima, houve também rupturas e avanços com relação ao governo anterior, como por exemplo: a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que incluiu as três etapas de ensino e corrigiu a falha do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de somente contemplar o ensino fundamental; a defesa do Ministério da Educação sobre a regulamentação do piso nacional

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf (acesso: 10/10/2023)

⁹ <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/> (Acesso em: 10/10/2023)

salarial dos professores de educação básica (Oliveira, 2009, p. 208); e a promoção de uma política de condução e orientação da educação através do MEC “instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada.” (Oliveira, 2009, p. 206). Entretanto, é possível identificar a permanência do pensamento neoliberal, especialmente na adoção de políticas “que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional” (Oliveira, 2009, p. 208). Um exemplo disso, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com o intuito de fornecer um indicador de qualidade da educação.

O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo. A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. (Oliveira, 2009, p. 205)

Com o objetivo de obter a mesma média dos países desenvolvidos, foram estabelecidas estratégias para alcançá-lo através da difusão e adesão do “Compromisso Todos Pela Educação” e do Plano de Ações Articuladas (PAR) envolvendo a União, os municípios e estados brasileiros. “Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB.” (Oliveira, 2009, p. 205). Por conseguinte, a mobilização pela melhoria do padrão de qualidade imposto gera expectativas que, se não forem alcançadas, podem servir como justificativas para a intervenção dos que Freitas (2012) denomina como “reformadores da educação”, como é o caso da organização Todos Pela Educação.

Apesar de ser evidente a continuidade da influência neoliberal no incentivo à descentralização das discussões e decisões referentes a educação por meio da participação e cobrança da sociedade civil, o fato é que a primeira década do século XXI foi marcada pelo aumento da atuação do Estado sobre os problemas estruturais do país, sobretudo no campo educacional, através de programas sociais como o Bolsa Família e a expansão do acesso ao ensino superior que contribuíram para a melhoria na qualidade de vida da população brasileira, principalmente dos mais pobres. Os altos índices de aprovação do governo Lula contribuíram para a eleição de sua sucessora, Dilma Rousseff, primeira mulher eleita presidenta do Brasil,

em 2010. Seguindo os passos de seu antecessor, o governo Dilma promoveu a ampliação de programas sociais logo no início de seu primeiro mandato, como por exemplo os Programas Brasil Alfabetizado e Mais Educação, vinculados à Secad/MEC. De acordo com Carreira (2015), esses programas foram integrados no Plano Brasil sem Miséria, cujo objetivo era reduzir as desigualdades sociais no país. Segundo a autora,

Em março de 2011, a Presidenta Dilma lançou o Plano Brasil Sem Miséria, ampliando os programas sociais e, em especial, o Programa Bolsa Família. Um dos grandes desafios do Plano era alcançar os 16,2 milhões de brasileiros que permaneciam abaixo da linha da extrema pobreza, ainda distantes das políticas sociais, mesmo após os esforços empreendidos durante os dois mandatos do Presidente Lula (Menezes, Santarelli, 2013). (Carreira, 2015, p. 223)

Nesse sentido, a educação permaneceu sendo compreendida como um instrumento de equalização social através da implementação de políticas sociais de inclusão, entretanto, os efeitos tardios da crise de 2008 afetou negativamente a economia brasileira, levando a redução de políticas sociais no âmbito educacional. O Plano Plurianual¹⁰ de 2012-2015 “reduziu os programas finalísticos da educação de oito programas (do PPA 2008-2011) para três programas temáticos, e as ações orçamentárias passaram de 225 para 60, refletindo a aposta na maior flexibilidade [...] na possibilidade de remanejamento interno de recursos [...] (Melo, 2013, *Apud* Carreira, 2015, p. 226).” De acordo com Carreira,

Os três programas temáticos de educação passaram a ser: Programa Educação Básica, Programa Educação Profissional e Tecnológica e Programa Educação Superior, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão. Os dois programas que eram diretamente vinculados à Secad nos PPAS anteriores – o Brasil Alfabetizado (1060) e o Educação para a Diversidade (1377) – foram extintos, e suas ações passaram a integrar os três programas temáticos centrados nos níveis da educação nacional (educação básica e ensino superior) e na modalidade educação profissional e tecnológica. Essa modalidade foi priorizada pela gestão Dilma por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), lançado antes do PPA, em outubro de 2011, como uma das grandes “marcas” do governo Dilma. Na educação, o novo PPA tornou mais difícil a explicitação da ação governamental para a superação das desigualdades abordadas pela Secadi. (Carreira, 2015, p. 226)

A criação do Programa Educação Profissional e Tecnológica representa a materialização da influência do neotecnicismo nas políticas educacionais em consonância com os interesses de grupos empresariais, que esperam de braços abertos a mão de obra trabalhadora recém-saída das escolas. Assim, a perspectiva de que a escola é a solução para os problemas e a desigualdade da sociedade através da mobilidade social se mostra insuficiente e contraditória,

¹⁰ O Plano Plurianual é um instrumento de planejamento governamental de médio prazo, que estabelece diretrizes, objetivos e metas da administração pública para um período de quatro anos. Por meio desse plano, o governo desenvolve programas que levam benefícios à população.

Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/educacao-tem-duas-propostas-no-plano-plurianual#:~:text=PPA%20E2%80%9320o%20Plano%20Plurianual%20C3%A9,um%20per%20do%20de%20quatro%20anos>. (Acesso em: 12/10/2023)

pois, conforme apontaram intelectuais e educadores, a escola é parte da estrutura criada pelas elites para perpetuar as relações de poder na sociedade de classes. Todavia, os grupos empresariais não são os únicos que disputam por espaço nos debates sobre a educação. Carreira argumenta que o governo Dilma também foi marcado por algumas polêmicas criadas pela oposição, como o veto do kit Escola sem Homofobia, além das acusações sobre a imposição de uma “ideologia de gênero” nas escolas e a defesa de uma escola “sem partido”.

Setores religiosos conservadores, defensores da liberdade de expressão a qualquer custo, ruralistas e mineradoras, partidos de direita, entre outros, ganharam grande projeção pública com essas polêmicas, abordadas de forma parcial pela maioria dos grandes meios de comunicação. Observou-se também uma postura tímida de outros setores de esquerda – para além das entidades e dos movimentos sociais vinculados a essas agendas – na defesa de várias dessas questões em xeque. [...] Em maio de 2011, em resposta a protestos e ameaças de parlamentares evangélicos e católicos fundamentalistas, a Presidenta Dilma Rousseff suspendeu a reprodução e a distribuição nacional da coleção de materiais educativos do Programa Escola Sem Homofobia, destinados a escolas de ensino médio do país. A coleção ficou conhecida na mídia como o chamado “kit gay”, depois do pronunciamento do deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) no Congresso Nacional em novembro de 2010, logo após as eleições. (Carreira, 2015, p. 232)

Criado em 2008, o Programa Escola Sem Homofobia seguiu a tendência das demais políticas educacionais de se alinhar aos debates internacionais sobre a ampliação de direitos sociais. Carreira argumenta que esse programa foi coordenado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos conforme as resoluções da Conferência de Durban¹¹ e de outras normativas internacionais de direitos humanos das quais o país era signatário. Ainda segundo a autora, posteriormente “O Programa também buscou traduzir em políticas públicas brasileiras os Princípios de Yogyakarta (2006), documento que define a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e à identidade de gênero.” (Carreira, 2015, p. 233). Porém, a crescente onda de conservadorismo levou o Brasil para um outro caminho. Os grupos conservadores passaram a ditar os debates que influenciaram a opinião pública, fomentando críticas e oposição ao governo e a tudo que envolvesse o Partido dos Trabalhadores (PT).

Foi no contexto de intensas críticas e polarização política que Dilma se reelegeu em 2014. Além da crise econômica, o governo teve que lidar com as consequências das manifestações ocorridas nas Jornadas de Junho de 2013, cuja pauta inicial foi o aumento das passagens do transporte público. Posteriormente as manifestações englobaram várias pautas,

¹¹ Em 2001, a Organização Nações Unidas organizou a Conferência na Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul.

Fonte: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/conferencia-de-durban> (Acesso em: 13/10/2023)

como por exemplo: o descontentamento de parte da população sobre o Brasil sediar a Copa do Mundo em 2014 e no consequente investimento em estádios e infraestrutura em detrimento de investimentos na saúde e na educação; o controle discursivo dos grupos de oposição apoiados pela parcialidade das mídias e dos meios de comunicação, e, principalmente, o fortalecimento de políticos conservadores e de direita no Congresso Nacional, que permitiu a abertura do ilegítimo processo de impeachment da então presidente por meio de uma manobra política que utilizou as pedaladas fiscais como um pretexto para retirá-la do poder em 2016.

Por conseguinte, os interesses dos grupos de direita e dos empresários de intervirem nas políticas educacionais ganharam cada vez mais espaço no governo golpista e neoliberal de Michel Temer (2016-2018), inicialmente através da Emenda Constitucional nº 95/2016, que previu a aprovação de um novo regime fiscal, ou seja, um teto de gastos públicos que intensificou o sucateamento da educação pública através do corte de verbas e congelamento dos valores repassados pelo governo federal. Ainda em 2016, foi apresentada para a sociedade a Medida Provisória 746, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, que logo se transformou na Lei 13.415 em fevereiro de 2017. A aprovação de um “Novo” Ensino Médio garantiu e legitimou a permanência de velhos interesses hegemônicos sobre o papel da educação a serviço do capital. Nesse sentido, a imersão da escola no “mundo do trabalho” se apresenta, na perspectiva dos defensores da lei, como uma solução às demandas socioeconômicas da sociedade através da preparação da futura mão de obra do país. O Novo Ensino Médio foi oficialmente implementado no ano de 2022, porém, as discussões sobre esse tema não são novidade na educação brasileira. Os autores Silveira, Silva e Oliveira (2021) contextualizam as discussões em torno do ensino médio brasileiro:

De um ponto de vista histórico, o Ensino Médio foi marcado por mudanças frequentes em suas regulações normativas que se mostraram incapazes de solucionar dificuldades e necessidades das juventudes, ou mesmo de resolver as contradições que acompanharam até hoje a etapa final da Educação Básica, historicamente marcada por movimentos pendulares quanto à formação propedêutica e profissional e quanto às suas finalidades. [...] No cenário mais recente, as várias propostas de reformulação são compreendidas, também, devido à expressiva ampliação do acesso ao sistema escolar por parte de uma juventude até então negligenciada quanto ao direito à educação. (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1563-64)

Um exemplo de elaboração de políticas educacionais para o ensino médio foi a criação da Emenda Constitucional 59/2009, “que tornou obrigatória a matrícula de todas as pessoas entre quatro e 17 anos, incluindo, portanto, a idade destinada ao Ensino Médio.” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1564). Foi a implementação dessa Emenda Constitucional que contribuiu para a ampliação do acesso de jovens ao sistema escolar mencionada na citação. Por

consequente, o aumento em quantidade e variedade de jovens cursando o ensino médio trouxe à tona questionamentos como: será que o ambiente escolar está preparado para passar por mudanças? A qualidade da educação oferecida é satisfatória? Por que muitos alunos não conseguem se adaptar e obter bons resultados no processo de ensino e aprendizagem? Com o passar do tempo, essas perguntas permanecem sendo um dilema com muitas respostas e pouco – após a aprovação do NEM o pouco se limitou a nenhum – espaço para propostas que promovam de fato uma educação de qualidade, acessível e inclusiva para o ensino médio. Em 2013 foi criada uma comissão para promover estudos e proposições para a reforma do ensino médio através do Projeto de Lei nº 4.680/2013, que propunha a jornada em tempo integral no ensino médio e a organização do currículo do ensino médio em áreas do conhecimento (BRASIL, 2013). Entretanto, para Cássio e Goulart (2022), os anos de debates e pesquisas da comissão formada em 2013 foram desconsiderados com a aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória após o golpe de 2016, sinalizando que “os grupos políticos aliados com Temer estavam autorizados a elaborar e implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica.” (Cássio, Goulart, 2022, p. 286).

Por possuírem poder econômico e político, os grupos hegemônicos favoráveis a reforma do ensino médio se esforçaram para ocultar todos os problemas apontados pelos críticos da reforma, a fim de assegurar que seus interesses fossem legitimados e apoiados pela opinião pública. Para embasar essa perspectiva, Cássio e Goulart usam como exemplo a pesquisa de opinião feita pelo Ibope sob encomenda do governo Temer, em 2016, sobre a reforma do ensino médio. A imagem que estava sendo passada para a população era a de que o NEM promoveria a qualificação profissional universal, a expansão da jornada escolar para todos/as e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse. “O resultado desta pesquisa altamente enviesada mostrou que 72% dos/as respondentes aceitariam de bom-grado uma escola pública com conteúdos personalizados e realizadora de liberdades individuais. Seriam, portanto, favoráveis a qualquer reforma associada a esse tipo de promessa.” (Cássio, Goulart, 2022, p. 286). Ainda segundo os autores,

A fim de camuflar o caráter regressivo da reforma e forjar um consenso social sobre sua urgente necessidade, a propaganda do ‘Novo’ Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e nem encontram uma colocação profissional – a frivola denominada ‘geração nem-nem’. Desde a edição da MP n. 746/2016, a propaganda divulgou maravilhas sobre o NEM; mas também transformou escolas e professores/as em bodes expiatórios do propalado ‘desencanto

da juventude’ com o ensino médio público brasileiro. Este seria antiquado, desvinculado das demandas profissionais contemporâneas e inchado de conteúdos sem grande utilidade para a juventude. (Cássio; Goulart, 2022, p. 286)

De acordo com Freitas (2012), esse movimento de responsabilização e culpabilização de docentes e estudantes pelo fracasso escolar é utilizado como justificativa para as privatizações e interferências de iniciativas privadas na educação pública, adequando-a de acordo com os interesses do mercado de trabalho e apresentando-se como soluções para os problemas da sociedade. No artigo **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem**, os autores Fernando Cássio e Débora Goulart apresentam, de forma crítica, as promessas e os argumentos dos defensores do NEM:

A defesa da ‘inovadora’ reforma educacional que, de acordo com seus proponentes, levaria o ensino médio brasileiro ao século XXI, ancorava-se sobre três argumentos principais – as três grandes promessas da reforma à juventude do país: i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata. (Cássio, Goulart, 2022, p. 287)

Não por acaso, termos como “flexibilização” e “projetos de vida individuais” se fazem presentes nas propostas da reforma do ensino médio. A ideologia neoliberal incentiva o pensamento meritocrático que embasa a ideia de que a solução para melhorar a qualidade do ensino médio seria investir nas habilidades e interesses individuais dos estudantes mediante a oferta de disciplinas optativas, ignorando o fato de que a desigualdade social e educacional presente nas escolas públicas se apresentam como um obstáculo que impede que muitos tenham liberdade de escolha por causa da falta de investimentos em infraestrutura no ambiente escolar, da redução na contratação e desvalorização dos professores, e da desigualdade no acesso a oportunidades que faz parte da realidade da maioria da população. Além disso, a proposta de flexibilizar os currículos vai de encontro a um esvaziamento do pensamento crítico e intelectual que pode ser percebido através da redução da carga horária das disciplinas de ciências humanas, passíveis de serem substituídas por itinerários formativos como “projeto de vida” e “empreendedorismo”.

De acordo com Saviani, durante muito tempo a educação se preocupou em valorizar e qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual, “sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês.” (Saviani, 1983, p. 38). Contudo, a reforma do ensino médio deixou bem explícita uma certa inversão dessa lógica por meio da necessidade de oferta de uma qualificação profissional para os estudantes que “não tivessem o

ensino superior como meta imediata.” (Cássio, Goulart, 2022, p. 287). Nesse contexto, o desencorajamento do acesso ao ensino superior não é sem propósito, afinal, o modelo neoliberal não enxerga a educação como um investimento no âmbito científico, somente no econômico conforme as necessidades do mercado de trabalho. Sendo assim, as décadas de expansão das universidades federais promovidas pelos governos petistas, que investiram na criação de programas sociais como o REUNI¹², na promoção de políticas de ações afirmativas e bolsas de assistência estudantil – cujos resultados levaram a um ambiente acadêmico mais numeroso, diverso e menos elitista – passaram a ser compreendidas como gastos que deveriam ser reduzidos após a ascensão do governo neoliberal e de direita no comando da política brasileira.

Dando continuidade ao processo de reformas neoliberais iniciado por Michel Temer, o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) foi responsável por implementar o Novo Ensino Médio em toda a educação básica até 2022. Em 2019, por meio da Portaria nº 649 (BRASIL, 2018a) o Ministério da Educação criou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, designando unidades escolares para assumirem o papel de escolas-piloto do NEM. (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1565). Ainda segundo os autores (2021, p. 1565), “Em 2019, 21 das 27 unidades da federação começaram, por meio das respectivas secretarias estaduais de educação e coordenadorias e/ou unidades regionais de ensino, a indicar as suas escolas-piloto para aquilo que passou a ser chamado de “Novo Ensino Médio” ou “NEM”.” Em seu artigo **Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”**, Silveira, Silva e Oliveira realizaram entrevistas com alguns professores que passaram pela experiência de implementação do NEM em suas escolas, a fim de alertar sobre o seu caráter antidemocrático e suas consequências para a educação pública brasileira. Foram entrevistados um professor de história de uma escola-piloto do NEM da rede pública estadual, um professor de história da rede privada de ensino e uma supervisora de outra escola-piloto da rede estadual, todos do Rio Grande do Sul. De maneira geral, as principais críticas à reforma são a falta de autonomia das escolas e dos docentes na organização curricular e temática dos itinerários formativos e os problemas estruturais como a falta de recursos para a realização de projetos nas escolas.

¹² Criado por meio do Decreto nº 6.096 em abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), teve como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.
Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm (Acesso em: 14/10/2023)

[...] inclusive veio isso, de que a gente ia ter autonomia para modificar a escola, para criar a sala temática. Então, assim, nós pensamos na escola dos sonhos! Eu Sonhei muito com essa escola maravilhosa, eu pensei na minha sala, né? “Na minha sala” é totalmente possessivo, mas eu pensei na sala das linguagens, com muito Drummond, com muito Mario Quintana, exposto para a gente poder trocar, tocar, poder mexer. E aí fogem essas coisas no momento em que [respondem]: “não, o dinheiro tu não podes usar com isso”. Daí foi eu que fiz toda parte do recurso financeiro... vocês não têm ideia, eu não podia, “tudo não podia”, foi muito complicado (Salgueiro, 2020).

Então não mudou em nada e aí vem todo um outro ponto a se pensar porque não é apenas a questão física, ali tem mais outro lado: e a merenda desse aluno que fica no contraturno e que vai almoçar na escola? E aí tem que oferecer lanche, a merenda e mais o almoço. Então, assim, vai muita coisa, muito dinheiro, né? Vai bastante recurso, nossa escola demanda de bastante recurso, bem complicado (Salgueiro, 2020). (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1573)

O relato da supervisora entrevistada evidencia todas as contradições da implementação de uma reforma muito idealizada na teoria, mas que na prática requer investimentos e recursos que não chegam de forma igualitária a todas as escolas devido a descentralização de políticas educacionais incentivada pelo próprio Estado, contribuindo para que a educação seja mais vista como um serviço do que como direito constitucional. Assim, os argumentos em defesa do Novo Ensino Médio se mostraram equivocados antes mesmo de sua implementação em toda a educação básica. Com relação a disciplina de História, os autores relatam a situação do professor entrevistado: “Alessandro, professor de outra escola-piloto da rede pública estadual do RS, disse que diminuiu muito sua carga horária como professor de história e que a saída foi assumir disciplinas novas vinculadas aos percursos formativos, o “que tem gerado muito trabalho extra”, comentou.” (Silveira, Silva, Oliveira, 2021, p. 1576). Por conseguinte, os mais prejudicados são os estudantes, que apesar dos esforços dos professores, terão um acesso limitado aos conhecimentos relacionados a disciplina de História.

Nem mesmo as experiências e problemas identificados por gestores e professores das escolas-pilotos foram suficientes para impedir que a reforma acontecesse. Diversos grupos da sociedade civil como professores da educação básica, professores acadêmicos, movimentos sociais, estudantes e etc., criticaram e apresentaram justificativas do por que consideravam essa reforma um retrocesso. Cássio e Goulart (2022) por exemplo, citam a **Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**¹³, documento publicado em 2022 que apresenta dez motivos para a revogação do NEM. “Assinam a carta 282 associações científicas, sindicatos, entidades representativas, movimentos sociais, coletivos e grupos de

¹³ Acesse o documento na íntegra em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/>

pesquisa vinculados à educação e ao ensino – um recorde de rejeição a uma única reforma educacional.” (Cássio, Goulart, 2022, p. 290).

Toda essa rejeição é embasada em três principais problemas e consequências da implementação da reforma, apresentados por Cássio e Goulart: 1) a pouca participação da comunidade escolar no processo de elaboração das regras de funcionamento, currículo oficial e orientações pedagógicas do NEM, “– contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos.” (Cássio, Goulart, 2022, p. 287); 2) o desmonte da educação pública através do aumento das desigualdades educacionais, uma vez que a falta de estrutura, de professores e de políticas de permanência estudantil contribuem diretamente para que as escolas de estudantes mais pobres sejam submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. (Cássio, Goulart, 2022, p. 289); 3) a intensificação da presença e influência de setores privados em todas as fases da reforma, “seja assessorando as secretarias estaduais de educação por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, seja trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos”, (Cássio, Goulart, 2022, p. 288), constatando a permanência da ideologia neoliberal na educação em benefício dos interesses empresariais. Desse modo,

O projeto societário conservador defendido por esses atores, ligados às maiores fortunas do país, já foi analisado por uma vasta literatura educacional produzida nos últimos anos; trata, em suma, de manter intactas as estruturas sociais que mantêm as elites como elites. Epítome deste projeto, que os governos estaduais já nem se esforçam mais para esconder, é a presença do iFood, empresa que lucra com a superexploração do trabalho plataformizado e uberizado de jovens com escolarização precária, como apoiadora da produção dos materiais de orientação pedagógica do NEM oferecidos a professores/as da rede estadual de São Paulo. (Cássio, Goulart, 2022, p. 289)

Nesse sentido, a intervenção dos grupos hegemônicos que pressionam por reformas em nome das necessidades do “mercado” para se beneficiar dessas mesmas reformas através dos lucros que ela proporciona, indica a derrota, ao menos temporária, de todos que defendem uma educação de qualidade garantida como um direito social a todos os cidadãos; além disso, demonstra que a estrutura de poder e o pensamento das elites sobre a educação não mudou: “continuam vendo-a apenas como um dispositivo a serviço do seu processo de acumulação e, por isso, sua proposta de educação não é, portanto, aquela que interessa à maioria da população.” (Aguar, 2010, p. 139). Portanto, após analisar o contexto e as influências do neoliberalismo e interesses dos grupos dominantes na educação em diálogo com autores cujas ideias foram elaboradas em diferentes momentos da história do Brasil, espero ter demonstrado

que enquanto as elites permanecerem tendo o controle econômico e político da sociedade, ainda estaremos distantes de alcançar uma educação emancipadora para as minorias sociais. Tal afirmação não deve, no entanto, ser compreendida como um pessimismo conformista sobre as funções sociais da educação. Mais do que nunca é necessário que gestores, professores, pesquisadores e movimentos sociais disputem pela educação brasileira e se empenhem na construção de uma alternativa contra-hegemônica através da produção de conhecimento científico que leve em conta as realidades das escolas e da mobilização e pressão social na política para transgredir, e principalmente revogar, a reforma do ensino médio e seus efeitos devastadores.

1.2 O Novo Ensino Médio na Coleção Identidade em Ação

As influências do neoliberalismo na educação e o processo de implementação do Novo Ensino Médio foram apresentados anteriormente para contextualizar e demonstrar as problemáticas e consequências dessa reforma na educação básica e no ensino de História. Nesse sentido, os livros didáticos são uma fonte ideal para identificarmos os conhecimentos e visões de mundo considerados legítimos para serem repassados para a sociedade, seja por causa de seu caráter pedagógico sobre conteúdos que serão diretamente acessados pelos estudantes, seja por sua função de registrar as narrativas e memórias que reafirmam a cultura e a identidade de uma sociedade. As instituições educacionais podem produzir e reproduzir desigualdades no acesso ao conhecimento, por esse motivo, a distribuição dos livros didáticos para estudantes de escolas públicas garante seu acesso de forma democrática através de políticas públicas. Em sua tese de doutorado publicada em 1993, a historiadora Circe Bittencourt afirmou que “livros didáticos circulam aos milhões diariamente pelas mãos de professores e alunos. Editoras divulgam novos títulos e reeditam os mais vendidos, dando ao livro didático proeminência na indústria cultural. A literatura escolar é o ponto de maior vendagem no quadro atual das editoras nacionais.” (Bittencourt, 1993, p. 12). Atualmente, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mais 6 milhões de estudantes do Ensino Médio foram beneficiados com a distribuição dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹⁴ de 2021:

¹⁴ “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	62.454	4.197.306	3.151.794	R\$ 56.109.051,89
Ensino Fundamental - anos iniciais	84.361	11.357.140	67.572.176	R\$ 547.221.466,45
Ensino Fundamental - anos finais	38.099	8.593.056	25.894.621	R\$ 314.964.418,05
Ensino Médio	18.836	6.471.099	109.566.066	R\$ 896.952.236,43
Concurso Literário*	107.215	26.421.295	1.115.037	R\$ 5.301.620,95
TOTAL			207.299.694	R\$ 1.820.548.793,77

Imagem 1 – Tabela de distribuição dos Livros Didáticos (2021)¹⁵

PNLD 2021 - Ensino Médio - Valores Negociados por editora (livros impressos)						
Editora	Projetos Integradores e Projeto de Vida - Objeto 1		Livros Didáticos - Objeto 2		Tiragem Total	Valor Total
	Tiragem	Valor	Tiragem	Valor		
DANIELLA ALMEIDA BARROSO 25879106845	81.121	R\$ 951.802,17			81.121	R\$ 951.802,17
DSOP EDUCACAO FINANCEIRA LTDA	92.062	R\$ 1.445.419,54			92.062	R\$ 1.445.419,54
EDICOES SM LTDA.	2.542.374	R\$ 19.257.583,54	5.032.067	R\$ 57.551.011,07	7.574.441	R\$ 76.808.594,61
EDITORA AJS LTDA.	94.970	R\$ 1.369.687,38	327.410	R\$ 7.415.113,06	422.380	R\$ 8.784.800,44
EDITORA ATICA S.A.	4.696.211	R\$ 33.988.932,37	6.339.345	R\$ 51.215.649,17	11.035.556	R\$ 85.204.581,54
EDITORA DA PONTE SOLUCOES EM EDUCACAO - EIRELI	64.968	R\$ 1.091.731,29	44.266	R\$ 1.058.878,78	109.234	R\$ 2.150.610,07
EDITORA DO BRASIL SA	1.353.801	R\$ 13.672.526,21	2.193.275	R\$ 29.442.653,34	3.547.076	R\$ 43.115.179,55
EDITORA FTD S A	10.344.653	R\$ 72.659.548,92	25.624.799	R\$ 162.882.708,37	35.969.452	R\$ 235.542.257,29
EDITORA MODERNA LTDA	5.769.519	R\$ 45.916.809,65	27.773.621	R\$ 218.988.234,50	33.543.140	R\$ 264.905.044,15
EDITORA SCIPIONE S.A.	2.180.598	R\$ 16.176.126,64	2.515.909	R\$ 29.764.786,23	4.696.507	R\$ 45.940.912,87
EDITORA SEI LTDA			450.480	R\$ 7.934.527,44	450.480	R\$ 7.934.527,44
FBF CULTURAL LTDA	85.083	R\$ 1.188.925,82			85.083	R\$ 1.188.925,82
FENIX LIVRARIA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS - EIRELI	364.613	R\$ 3.767.800,65			364.613	R\$ 3.767.800,65
HEDRA EDUCACAO LTDA	53.311	R\$ 1.092.230,67			53.311	R\$ 1.092.230,67
IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICOES PEDAGOGICAS LTDA	181.924	R\$ 2.338.103,24	324.422	R\$ 3.541.645,59	506.346	R\$ 5.879.748,83
JOANINHA EDICOES LTDA	89.790	R\$ 1.404.584,11			89.790	R\$ 1.404.584,11
KIT'S EDITORA COMERCIO E INDUSTRIA LTDA	245.256	R\$ 3.493.280,22			245.256	R\$ 3.493.280,22
MICHELLE CANDIDO DA SILVA	60.274	R\$ 844.484,80			60.274	R\$ 844.484,80
MVC EDITORA LTDA	270.745	R\$ 3.350.841,87			270.745	R\$ 3.350.841,87
PALAVRAS PROJETOS EDITORIAIS LTDA	181.024	R\$ 2.706.383,69	644.577	R\$ 17.213.317,73	825.601	R\$ 19.919.701,42
RICHMOND EDUCACAO LTDA.	261.779	R\$ 2.027.225,69	251.555	R\$ 2.597.689,63	513.334	R\$ 4.624.915,32
SARAIVA EDUCACAO S.A.	2.408.026	R\$ 18.550.113,21	6.168.043	R\$ 52.843.827,87	8.576.069	R\$ 71.393.941,08
TULIPA EDITORA EIRELI	330.891	R\$ 4.595.975,31			330.891	R\$ 4.595.975,31
UNIVERSO DOS LIVROS EDITORA LTDA	123.304	R\$ 2.612.076,66			123.304	R\$ 2.612.076,66
TOTAL-GERAL	31.876.297	R\$ 254.502.193,65	77.689.769	R\$ 642.450.042,78	109.566.066	R\$ 896.952.236,43

Imagem 2 – Valores negociados por editora: PNLD 2021

conveniadas com o Poder Público.” (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 22-06-2023)

¹⁵Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> (acesso em: 09-06-2023)

Dos mais de 100 milhões de exemplares distribuídos aos estudantes do Ensino Médio, a Editora Moderna é a que obteve os maiores números e lucros em relação as demais editoras, conforme aponta a tabela¹⁶ acima. Logo, a escolha pela análise da coleção didática da Editora Moderna possui duas justificativas: a primeira, é pelo fato de a identidade ser o eixo temático da coleção **Identidade em Ação**, o que possibilita observar como esse conceito e as discussões sobre o ensino de história das relações étnico-raciais foram mobilizados pelos autores da coleção após a Reforma do Ensino Médio; a segunda justificativa é que de acordo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Editora Moderna é uma das que mais lucram no processo de compra e venda dos livros didáticos que são distribuídos nas escolas brasileiras, evidenciando um interesse mercadológico na produção dessas coleções didáticas. Nesse sentido, é importante ressaltar que a partir do ano de 2017, o decreto nº 9.099, de 18 de julho

unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.¹⁷

Os dados apresentados e a citação destacada acima possibilitam uma reflexão sobre a relação mercadológica dos livros didáticos e do interesse de empresas privadas, sobretudo após o decreto nº 9.099, movimento político que abriu caminhos para que os projetos educacionais (material apostilado) ganhassem terreno no âmbito do poder público, ou seja, mais uma fatia para os empreendedores da educação e para as grandes editoras, que lucram com o processo de escolha dos materiais didáticos legitimados pelo PNLD e pelo FNDE.

Mesmo que não exista a imposição de um manual ou um modelo único, que teoricamente os professores tenham a liberdade de escolher entre as várias opções apresentadas, os livros “recomendados” são aqueles “autorizados” oficialmente. Mesmo aqueles que não recebem este “selo de qualidade” e que estão disponíveis no mercado, ou mesmo em bibliotecas, apresentam textos que podem ser utilizados das mais diferentes maneiras. (Monteiro, 2009. p.193)

A produção de matrizes teóricas e metodológicas, bem como seus objetivos e a seleção dos conteúdos dos autores de uma coleção didática expressam a dimensão axiológica e ideológica que legitima os interesses dominantes vigentes em nossa sociedade, ou seja, do capitalismo. Logo, os livros didáticos representam uma fonte histórica que possibilita uma

¹⁶Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> acesso em 09-06-2023

¹⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em: 05/02/2024

análise e compreensão da implementação da Reforma do Ensino Médio e seus impactos na construção curricular da disciplina de História e na formação crítica e cidadã dos estudantes brasileiros. Contudo, os autores das coleções didáticas não possuem total autonomia para a sua produção, é necessário os livros didáticos cumpram todos os requisitos para serem aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Segundo Marques

O Programa Nacional do Livro Didático desde a sua criação sempre esteve muito ligado as mudanças do sistema educacional, pois ele é o responsável por avaliar e disponibilizar os livros utilizados na grande maioria das escolas públicas brasileiras, logo, toda mudança que ocorre nos conteúdos curriculares, é refletida no livro disponibilizado aos alunos. (2023, p. 11)

Desse modo, o Guia Digital do PNLD é um documento norteador no processo de avaliação das coleções didáticas e na escolha que os educadores fazem sobre os materiais que serão utilizados no ambiente escolar, pois, orienta e apresenta critérios considerados relevantes para o processo de ensino e aprendizagem que devem estar presentes para a aprovação dos livros didáticos. Uma das funções do PNLD após o Novo Ensino Médio é identificar se as coleções didáticas estão de acordo com as determinações da reforma e da BNCC. O texto inicial “Por que ler o Guia?” dialoga diretamente com os professores, destacando sua importância na escolha das obras aprovadas pelo PNLD 2021.

Artefato cultural importante de mediação e apoio ao seu fazer pedagógico, sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. A cautela para a boa seleção é a de que será em consonância com o projeto político pedagógico que sua escola adota e defende como caminho educativo para o desenvolvimento dos estudantes e fortalecimento da esperança de um Brasil mais justo. Lembre-se de que os livros didáticos são possibilidades para os estudantes sentirem e conhecerem novas experiências e vivências.¹⁸

Na Apresentação, a equipe apresenta o Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021), que contém as resenhas das obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas aprovadas de acordo com os critérios exigidos.

As obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas foram elaboradas com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens, que seja capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, ao mesmo tempo que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com potencial de os capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. Do ponto de vista escolar, a reformulação do Ensino Médio compreende a ampliação da carga horária mínima e a flexibilização curricular. Ela implica também um direcionamento do foco, voltando-se para o estudante, de modo a incorporar práticas mais dinâmicas e interativas, que considerem as especificidades e demandas dos jovens deste século.¹⁹

¹⁸Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/pnld_2021_didatico_porque_ler_oguia (Acesso em 11/06/2023)

¹⁹ https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/pnld_2021_didatico_apresentacao (acesso em: 11/06/2023)

É importante notar que o PNLD defende a perspectiva de que a flexibilização curricular indica um ponto positivo da reforma, demonstrando que este documento pretende legitimar uma ideia de educação cada vez mais voltada para atender às demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação completa, complexa e que promova reflexões sobre os problemas sociais que se refletem no ambiente escolar. Aprovada de acordo com os critérios propostos pelo PNLD, pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, a resenha da coleção **“Identidade e Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”** é apresentada da seguinte forma no site do Guia Digital do PNLD 2021:

VISÃO GERAL

A obra apresenta uma linguagem textual e visual atrativa aos(as) estudantes, destacando a valorização do conhecimento prévio, da experiência de vida e do diálogo com as culturas juvenis, ao abordar temas contemporâneos da sociedade brasileira e das relações globais. A proposta desenvolve as Competências Gerais da Educação Básica e, ainda, as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), por meio de atividades, propostas de pesquisa e leituras complementares. Apresenta-se como proposta metodológica a construção da argumentação e a interpretação de diferentes fontes e informações. Propõe-se a interação com as Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), com as Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e com a Matemática e suas Tecnologias (MAT). Os objetivos desenvolvidos correspondem à compreensão e à apropriação das especificidades que caracterizam a existência humana, o conceito de cultura, as relações trabalhistas, os conceitos de território, limite, fronteira, as características da sociedade globalizada e ética, e cidadania e Direitos Humanos. As análises e atividades são direcionadas a questões do mundo contemporâneo, enfatizando Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como meio ambiente, multiculturalismo, ciência e tecnologia, economia, saúde e cidadania e civismo. Por outro lado, a obra possibilita a flexibilidade na organização dos conteúdos e na elaboração de cronogramas. A obra apresenta uma abordagem conceitual rigorosa, bem como propõe atividades de natureza coletiva vinculadas a textos multimodais; além disso, valoriza a escrita e permite o desenvolvimento da interdisciplinaridade.²⁰

O primeiro capítulo do Manual do Professor da coleção aborda o tema do Novo Ensino Médio. Na introdução de seu texto, os autores apresentam o que consideram ser um ensino médio de qualidade: uma educação comprometida “com uma formação que possibilite o aprimoramento intelectual, técnico, científico e profissional do cidadão.” (Manual do Professor, 2020, p. V). Entretanto, conforme argumentei na seção anterior, o NEM se mostra incompatível com um modelo de educação que valoriza a intelectualidade e o pensamento científico, sobretudo por que as escolas e professores têm de seguir documentos norteadores que priorizam uma imagem de cidadão vinculada ao trabalho e consideram que a educação deve priorizar a preparação dos estudantes para integrá-los no mercado.

²⁰https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas (Acesso em 09-06-2023)

Uma das principais mudanças promovidas pela reforma foi a reorganização curricular em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. As disciplinas da Formação Geral Básica passaram a ser organizadas nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, os conteúdos que antes faziam parte de disciplinas específicas passaram a ser organizados de forma interdisciplinar e transdisciplinar “integrados na carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas previstas para a execução da formação geral básica, segundo as competências e habilidades da BNCC.” (Manual do Professor, 2020, p. V). Ainda segundo os autores da coleção,

A formação geral básica poderá ser implementada de diferentes formas ao longo dos anos de realização do Ensino Médio, com a ressalva de que os estudos de língua portuguesa e matemática devam estar contemplados ao longo de todos os anos da etapa. Deve-se considerar, também, que a organização das áreas do conhecimento pode se dar por meio de “unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização” (CNE, Resolução 3/2018, p. 10) *Apud* Manual do Professor, 2020, p. V).

A ressalva de que apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática devem ser oferecidas aos alunos durante todo o ensino médio confirma o esvaziamento curricular que vem sendo apontado pelos críticos da Reforma do Ensino Médio, afinal, a ideia de uma formação geral básica “restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.” (Freitas, 2012, p. 389). Nota-se que a disciplina de História deixou de ser considerada essencial para uma “formação geral básica” dos estudantes. Antes da Reforma, os livros didáticos eram organizados de forma disciplinar, ou seja, os estudantes tinham acesso a um material totalmente voltado para as especificidades da disciplina de História durante toda a sua formação. Após o NEM, a redução da carga horária das Ciências Humanas condensou todas as disciplinas dessa área do conhecimento em uma coleção de 6 volumes, que reúne a formação geral básica de todo o ensino médio sobre História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Por causa de tudo o que foi dito, faz sentido problematizar as intencionalidades por trás do estreitamento curricular implementado pelo NEM: não parece pouco “espaço” dedicado para disciplinas tão complexas e repletas de reflexões, teorias e discussões?

Apesar das consequências prejudiciais à formação intelectual dos jovens brasileiros apontada pelos críticos da Reforma do Ensino Médio, a redução da carga horária da disciplina

de História e das demais disciplinas de ciências humanas e outras áreas do conhecimento se deu sob a justificativa de que os estudantes teriam maior liberdade para escolher qual área seguir a partir dos Itinerários Formativos de acordo com as suas necessidades de profissionalização. Para Silveira, Silva e Oliveira (2021, p. 1575) “Tais argumentos somaram-se a um discurso de que o Ensino Médio estava ultrapassado, com excessos de conteúdos e disciplinas obrigatórias.” Em agosto de 2022, o Movimento Todos Pela Educação publicou em seu site²¹ os resultados de uma pesquisa de opinião sobre o Novo Ensino Médio, encomendada para o Data Folha em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, com o Instituto Natura e com o Instituto Sonho Grande. De acordo com as informações da pesquisa, a amostragem total foi de 7.798 entrevistas realizadas com estudantes do ensino médio de todo o país. Entre as perguntas realizadas, destaco a que se refere a percepção dos estudantes sobre o NEM:

Percepções sobre o Ensino Médio

Grau de concordância com algumas frases

(estimulada e única, em %)

● Concorda Totalmente ● Concorda em parte ● Discorda em parte ● Discorda totalmente

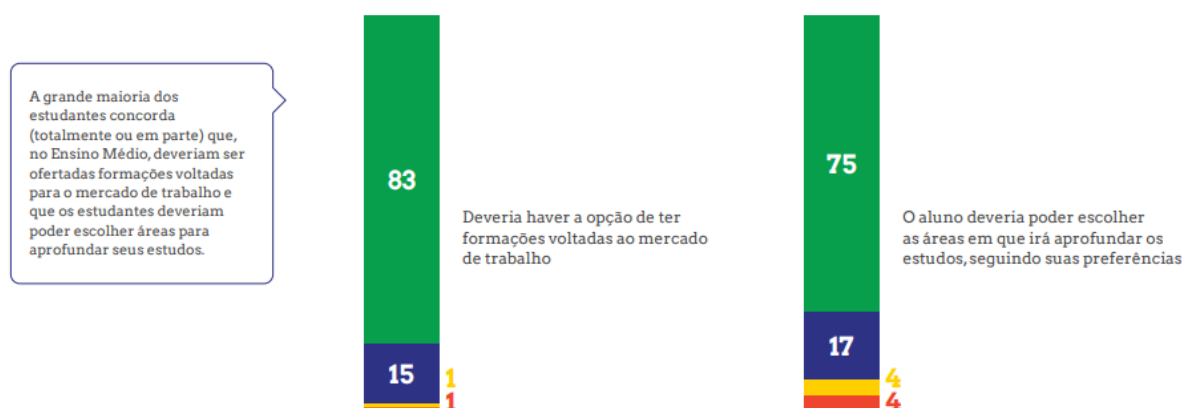


Imagem 3 - Infográfico: Data Folha Instituto de Pesquisas (2022)

Anunciada de forma um tanto quanto sensacionalista, a primeira frase da reportagem que apresenta a pesquisa do Todos Pela Educação é: “Quase todos os jovens brasileiros (98%) que estão hoje no **Ensino Médio** das redes públicas querem uma escola que os prepare para o mercado de trabalho”. Para o líder de políticas educacionais do Todos Pela Educação:

os jovens de escolas públicas querem uma escola que os prepare para o mercado de trabalho e abra portas para o Ensino Superior. Ou seja, querem uma escola que amplie seu leque de oportunidades, que ofereça escolhas que lhes permitam trilhar diferentes caminhos de vida. Ressignificar essa etapa deve ser uma grande

²¹ Ver em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/> (Acesso em: 18/10/2023)

*prioridade para a atuação das próximas gestões, tanto no governo federal, quanto nos estados.*²²

Todo esse contexto de uma pesquisa patrocinada por grupos empresariais, cujas respostas dos estudantes reafirmam a concepção de educação defendida pelo Todos da Educação evidencia que foi montado um cenário totalmente favorável para que a Reforma do Ensino Médio fosse justificável e aceita pela opinião pública. No entanto, todos esses dados não explicam sobre as condições e a qualidade dessa proposta de ensino ofertada, como por exemplo a falta de infraestrutura, de verbas e de professores para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o ensino superior. Conforme apontam Cássio e Goulart (2022) NEM é a sigla ideal para definir um ensino médio que **nem** fornece uma formação geral sólida, pois retira do currículo conteúdos relevantes para a intelectualidade e o pensamento crítico, **nem** forma para o mundo do trabalho, pois as escolas da educação básica não possuem a mesma estrutura e qualidade de escolas técnicas federais e estaduais.

Partindo do pressuposto de que o NEM “prioriza” as preferências dos estudantes, o capítulo 2 do Manual do Professor, que será aprofundado no item seguinte, apresenta os conceitos e perspectivas sobre as Culturas Juvenis para introduzir a necessidade de itinerários formativos que sejam considerados atrativos pelos estudantes e úteis para a sua formação profissional. Os autores enfatizam que os jovens estudantes não são homogêneos e estão inseridos “em diferentes contextos regionais e locais, que, por sua vez, também têm diferentes dinâmicas sociais e culturais. Daí, pois, que só se pode falar em diferentes culturas juvenis, com indivíduos e projetos de vida singulares.” (Manual do Professor, pág. XVI). Essa visão sobre as culturas juvenis é central para a discussão sobre a relevância da disciplina pedagógica denominada **projeto de vida**, proposta pelo novo ensino médio:

[...] Mais exatamente, trata-se de atentar para as diferentes formas de pertencimento sentidas e praticadas pelos jovens, bem como das linguagens – como falam e se vestem, o que ouvem ou cantam, o que leem etc. – que empregam para se definir como grupo. esse contexto heterogêneo e diverso, a escola deve propiciar um espaço de acolhimento dos diferentes sujeitos, com diferentes expectativas e diferentes protagonismos, reconhecendo a diferença e a diversidade como fundamento da atividade educacional e possibilitando, assim, a formação de sujeitos críticos e capazes de criar e empreender com autonomia e responsabilidade. Isto é, cidadãos capazes de elaborar seu próprio projeto de vida. (Manual do Professor, pág. XVI e XVII)

De acordo com a citação, as diferentes formas de pertencimento dos jovens encontram-se na maneira de falar, de se vestir e conforme os bens de cultura que consomem, indicando

²² <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/> (Acesso em: 18/10/2023)

uma concepção de diversidade de identidades baseada, sobretudo, na individualidade. Mas será que as culturas juvenis não são marcadas também pelas diferenças de gênero, raça, classe e sexualidade? As coleções didáticas não estão isentas das disputas e das contradições das múltiplas identidades que delimitam o “nós” e os “outros”. Nesse caso, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.” (Silva, 2000, p. 97). Classificar e reduzir a diversidade a ações relacionadas ao individualismo e ao consumismo é uma das armas utilizadas pela ideologia neoliberal para o apagamento das desigualdades inerentes ao ambiente escolar e para a promoção de uma padronização, que, segundo Silveira, Silva, Oliveira (2021, p. 1574) são baseadas em uma “perspectiva economicista que produz uma formação administrada, baseada em competências, competição e competitividade, e também em uma perspectiva neotecnicista, mecanicista e utilitária do “saber fazer”.”

Os autores da coleção contextualizam a necessidade de itinerários formativos para atrair as juventudes com o trabalho feito pelas pedagogas Vanessa Raianna Gelbcke e Patrícia Stoski (ver anexo 3, página 108), desenvolvido com base em “questionários aplicados pelo Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no âmbito da pesquisa “Juventude: Escola e Trabalho – Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio”.” (Manual do Professor, pág. XVII). As pedagogas concluíram sua análise da seguinte forma:

É importante que ressaltemos que os estudantes de fato querem aprender e não apenas passar pela instituição escolar, sem agregar novos conhecimentos e aprofundar aqueles trazidos de suas realidades particulares. O fato é que a escola tem negligenciado o direito de aprendizado dos sujeitos que a frequentam, seja pela falta de preparo dos professores e em suas formações iniciais, pelos problemas em sua infraestrutura, ou por disputas no campo do currículo escolar. [...] a juventude e a escola precisam entrar em consenso, buscando melhorar o convívio e tornar o ensino mais atrativo, relacionando os conteúdos às situações cotidianas e às expectativas dos jovens. Assim, o processo desenvolvido dentro da instituição, seja ele educativo ou de socialização promoverá a permanência do jovem. É necessário, ainda, reconhecer quem são os sujeitos que têm frequentado o Ensino Médio, que compreendem juventudes distintas, com expectativas, histórias, vivências e trajetórias diferenciadas, que necessitam ser reconhecidas e percebidas como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem.²³

Será que ao invés de considerarmos a escola e os educadores como os culpados pelos problemas da educação, não seria mais interessante refletir que, na verdade, o que negligencia o direito de aprendizado dos sujeitos é a precarização do trabalho docente e as reformas

²³ GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (org.). Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 49-50.

educacionais que priorizam os interesses de mercado muito mais do que a implementação de políticas de investimento na educação pública? As disputas no campo do currículo escolar, apontadas como um obstáculo pelas autoras da pesquisa, historicamente são responsáveis por pressionar o Estado por mudanças que realmente atendam as demandas políticas, sociais e culturais de grupos marginalizados na sociedade brasileira. A culpabilização de escolas e professores incentivada pelos grupos hegemônicos continua sendo o grande bode expiatório dos problemas da educação, logo, esses mesmos grupos permanecem tirando proveito dos lucros que as reformas na educação proporcionam sem serem criticados abertamente pela população. Assim, as narrativas sobre a importância de considerar o protagonismo e as identidades juvenis propostas pelo Novo Ensino Médio endossam discursos relacionados às trajetórias individuais em detrimento de uma percepção mais crítica, coletiva e politizada sobre as desigualdades sociais acentuadas pela implementação de políticas educacionais neoliberais.

Consequentemente, todo esse processo de culpabilização das instituições e professores associados ao desinteresse e falta de identificação dos estudantes do ensino médio pela educação, reforçados pela elaboração de pesquisas tendenciosas sobre a reforma do ensino médio, contribuiu diretamente para o estreitamento curricular expresso na organização da BNCC e presente na Coleção **Identidade em Ação**. Tendo como base as competências gerais da educação básica apresentadas abaixo, pretendo destacar as competências específicas da formação técnica e profissional a fim de dialogar com as influências do neoliberalismo na educação.

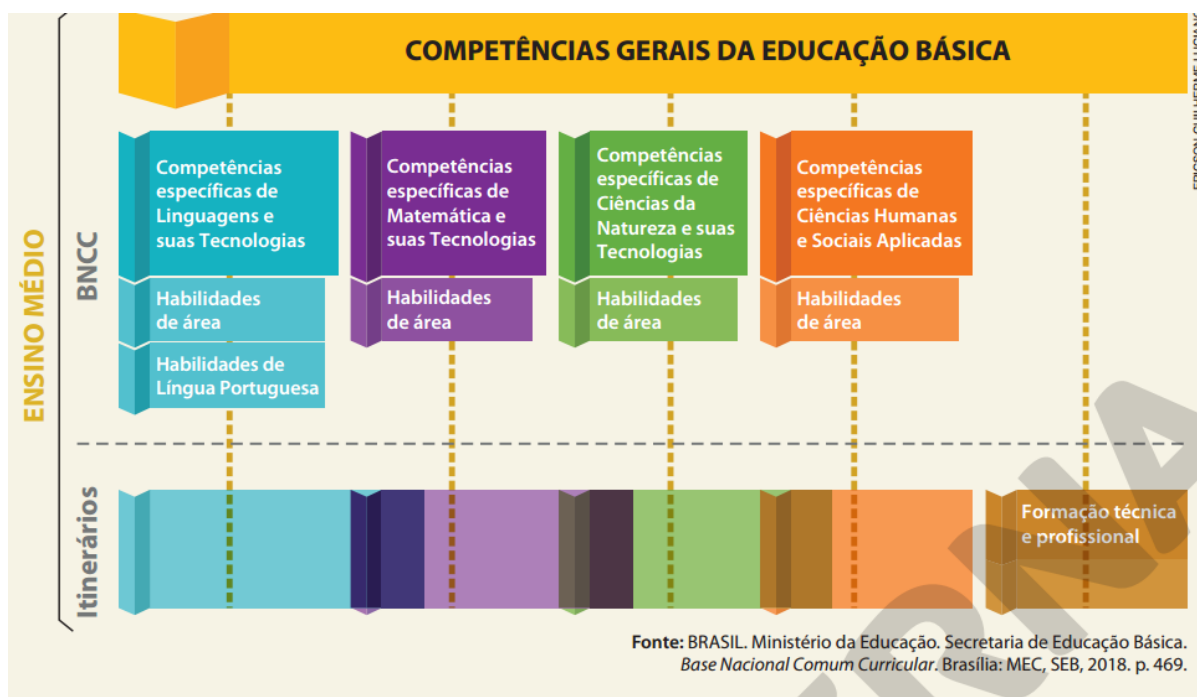


Imagem 4 - Competências gerais da educação básica (Manual do Professor)

- *Formação Técnica e Profissional:*

V – **Formação técnica e profissional:** desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.”

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. p. 6-7 Apud Manual do Professor, 2021, p. VI)

A necessidade de adaptação às transformações do mundo do trabalho contemporâneo reflete os anseios de uma sociedade globalizada que demanda flexibilização e competitividade de acordo com a lei da oferta e da procura do mercado internacional. Além disso, é possível relacionar a definição da formação técnica e profissional com a discussão sobre a pesquisa encomendada pelo Todos Pela Educação. Em defesa de uma formação voltada para o mercado de trabalho, o diretor-presidente da Fundação Telefônica Vivo, uma das empresas patrocinadoras da pesquisa sobre o NEM opinou:

Viabilizar iniciativas que desenvolvam competências digitais de estudantes e educadores é uma pauta necessária para tornar a escola um espaço mais conectado

com o mercado e atraente para o aluno. Quando os temas se conectam, passamos a enxergar melhorias claras de aprendizagem de conteúdos básicos, diminuição da evasão escolar e, conseqüentemente, aumento nos índices de empregabilidade dos jovens.²⁴

É interessante destacar o posicionamento do empresário sobre o Novo Ensino Médio, pois, a oferta de uma qualificação profissional para os estudantes atende as demandas de mão de obra para preencher as vagas no mercado de trabalho, ou seja, o interesse de empresas e instituições privadas em financiar a educação visa as necessidades de mercado mais do que investir em sua qualidade, conforme já foi apontado. Outro ponto interessante é o uso da expressão “competências”, termo cada vez mais presente nos documentos norteados pela BNCC. A respeito dos fundamentos pedagógicos da BNCC apresentados no Manual do Professor, o termo competência é definido como a mobilização de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8 *Apud* Manual do Professor, 2020, p. VIII).

Conforme determina a Resolução nº 3 do CNE de 2018, um dos eixos que estruturam a organização dos itinerários formativos é o **empreendedorismo**, que “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.” (CNE, Resolução n. 3, 2018, *Apud* Manual do Professor, 2020, p. VII). Na mesma página do MP, uma foto de estudantes em uma aula de ensino técnico de informática em laboratório de robótica para alunos em 2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no município de Barra do Garças (MT), foi apresentada para embasar as justificativas de que a “opção pela formação técnica e profissional possibilita aos estudantes que ponham em prática os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio no ingresso ao mundo do trabalho.” (Manual do Professor, 2020, p. VII).

²⁴ <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/> Acesso em: 19/10/2023



Imagem 5 – Laboratório de robótica IFMT – 2018 (Manual do Professor p. VII)

A escolha da foto, evidenciando a presença de aparelhos tecnológicos avançados num instituto federal não é meramente ilustrativa. Na teoria, a mensagem que a foto seguida do texto pretende passar é de que a oferta de uma formação técnica e profissional é positiva para os estudantes, que teriam condições de desenvolver projetos através da tecnologia. Na prática, no entanto, muitas escolas públicas que tiveram a opção de escolher essa coleção didática não possuem as mesmas condições e infraestrutura para oferecer a formação proposta e idealizada pelos autores da coleção e presentes na imagem. Pensando nisso, considero que as orientações legitimadas pela reforma presentes no Manual do Professor alimentam as desigualdades educacionais a medida em que apresentam como alternativa somente a proposta de um modelo de ensino majoritariamente inacessível.

Freitas (2012) argumenta que as mudanças promovidas pelos reformadores da educação são uma contradição da própria noção liberal da democracia, afinal, a flexibilização do currículo incentiva e promove uma formação educacional desigual entre os cidadãos, já que depende de quais e de como as disciplinas são oferecidas para os estudantes de escolas com realidades muito distintas e características heterogêneas. Assim, para Silveira, Silva e Oliveira (2021), a flexibilização do currículo do Novo Ensino Médio nega o direito de formação comum, “privando os alunos das escolas públicas de conhecimentos que foram produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história e que constituem, portanto, seus patrimônios culturais (Silveira; Moretti, 2017 Apud Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1577). Partindo desse pressuposto e tendo como base os argumentos aqui defendidos sobre os problemas da Reforma do Ensino Médio, discuto a abordagem teórica-metodológica do Manual do Professor no item

a seguir a fim de identificar, compreender e problematizar a proposta de ensino da coleção didática **Identidade em Ação** para as Ciências humanas e especificamente para a disciplina de História.

1.3 Perspectivas teórico-metodológicas: apresentando a coleção didática

Uma coleção didática é resultado da colaboração de intelectuais que, ao mobilizar seus saberes acadêmicos e experiências profissionais, produzem conhecimentos e metodologias para os estudantes da educação básica de todo o país. Vale ressaltar, que os livros didáticos “apresentam uma expressão do saber escolar que traz implícita a visão que os autores têm sobre o que e o como ensinar e, também, sobre os processos de aprendizagem e as expectativas sobre o que consideram que deve ser aprendido.” (Monteiro, 2009, p. 13). Além disso, o texto do livro didático passa por um processo de transposição didática a medida em que os autores mobilizam saberes acadêmicos como referência para a produção de um conhecimento escolar específico, expresso nos textos, imagens e exercícios selecionados, tornando determinado conteúdo ensinável e compreensível para um público-alvo específico, nesse caso, os estudantes e professores da educação básica. Por esse motivo, é fundamental que os livros didáticos sejam produzidos de acordo com o pensamento científico, com ética e com respeito à democracia e aos direitos humanos. De acordo com Carmen Teresa Gabriel (2017),

No campo pedagógico, a questão dos valores é intrínseca à seleção dos conteúdos escolares e, entre esses valores, não é possível descartar o valor de verdade que se formula também no terreno da epistemologia. A verdade e validade de um saber se, por um lado, não são mais vistas como definitivas e absolutas, por outro, continuam a ter sua pertinência baseada em regimes de verdades construídos e legitimados também no seio da comunidade científica produtora dos saberes acadêmicos, que servem, entre outros, de referência para os saberes escolares. (Gabriel, 2017. Pág. 11)

Nesse sentido, embora não existam garantias de que uma coleção didática vá chegar até os estudantes da educação básica, seja por não ter sido escolhida pela escola ou pela opção de professores por não a usar em suas aulas, é inegável que os livros didáticos representam uma fonte que registra os conhecimentos legitimados de forma oficial e considerados relevantes para a sociedade de acordo com seu contexto cultural e ideológico. A Reforma do Ensino Médio validou a reorganização da educação conforme a ideologia neoliberal, porém a mudança não ocorreu numa perspectiva de revisionismo dos conhecimentos e sim no enxugamento dos conteúdos, na flexibilização curricular e na redução de carga horária de disciplinas. Em outras palavras, o currículo de História se faz presente, mas, de que forma? Como as narrativas são construídas e organizadas? Qual é a perspectiva ideológica das orientações teóricas e

metodológicas para os professores? Tentarei responder essas perguntas ao longo deste texto, mas não sem antes apresentar os autores da coleção **Identidade em Ação**, obra didática analisada como fonte nesta pesquisa.

Dos nove autores da coleção, cinco possuem formação em história²⁵. Além disso, a editora responsável pela obra, Ana Claudia Fernandes, é Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Os demais autores²⁶ são de outras áreas do conhecimento, como Geografia, Antropologia, Comunicação e Ciências Sociais. A equipe de autores ser majoritariamente composta por professores de história é intrigante por causa dos diferentes caminhos e visões historiográficas e teóricas que se podem seguir, mas principalmente por que a interdisciplinaridade é um dos pressupostos do Novo Ensino Médio. Nas orientações específicas dos Volumes da coleção didática, os autores indicaram qual área de conhecimento foi privilegiada em cada capítulo. As disciplinas das ciências humanas foram abordadas e distribuídas em dois capítulos dos oito disponíveis em cada volume, nos quais a disciplina de história se encontra presente nos seguintes capítulos dos volumes analisados: capítulo 5 - *A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império (vol. 1)*; Capítulo 6 - *Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira (vol. 1)*; Capítulo 3 - *Autoritarismo e populismo na América Latina (vol. 6)*; Capítulo 4 - *Ditaduras na América Latina (vol. 6)*.

Apesar da interdisciplinaridade proposta pelo Novo Ensino Médio na organização da coleção, os autores indicaram e explicitaram quais capítulos devem ser preferencialmente

²⁵ a saber: Leandro Karnal – Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Luiz Estevam de Oliveira Fernandes – Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Isabela Backx – Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP); Felipe de Paula Góis Vieira – Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari; Marcelo Abreu – Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

²⁶ Alice de Martini – Mestre em Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora e professora de escola particular no estado de São Paulo; Eliano Freitas – Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor adjunto do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-COLTEC); Rogata Soares Del Gaudio – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Ciências Sociais: Sociologia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do NEILS da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Cristina Costa – Doutora em Ciências Humanas (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular em Comunicação e Cultura da Universidade de São Paulo (USP).

trabalhados pelos professores de História, Sociologia, Filosofia e Geografia, mantendo, ao menos na teoria, uma divisão disciplinar na organização e produção dos capítulos de forma igualitária. Então, por qual motivo os professores e pesquisadores de história são maioria na produção da coleção, já que as quatro disciplinas possuem dois capítulos para serem discutidos em todos os volumes? Quais foram os critérios adotados para a escolha dos pesquisadores que produziram a coleção **Identidade em Ação**? Não pretendo responder esses questionamentos, contudo acho válida a reflexão sobre o seu processo de produção intelectual, afinal, a apresentação dos autores possui a intenção de demonstrar que os livros didáticos são parte de um processo de criação, seleção, e consenso de vários sujeitos do conhecimento, ou seja, nenhum material didático é imparcial no que se refere as perspectivas teóricas, curriculares e metodológicas. Os autores destacam suas perspectivas e justificativas para atender a uma proposta interdisciplinar diante das mudanças promovidas pela Reforma do Ensino Médio

Uma maneira de fortalecer a interdisciplinaridade, nesta coleção, é a organização temática, que parte das categorias destacadas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mencionadas anteriormente: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Considerando tempo e espaço como categorias mobilizadas de maneira mais constante e transversal, parte-se do pressuposto de que são trabalhadas em todos os livros. Desse modo, os seis volumes apresentam as seguintes temáticas:

- As relações entre os conceitos de indivíduo, sociedade e cultura e suas aplicações nas perspectivas dos componentes curriculares da área.
- As transformações das características e das relações de trabalho, a organização dos processos produtivos e as consequências do desenvolvimento tecnológico.
- As transformações da natureza, sobretudo pela ação antrópica, e os impactos socioambientais provocados pela expansão da sociedade urbano-industrial.
- Os sistemas e regimes políticos, as funções e a dimensão territorial do Estado e os aspectos geopolíticos ligados a disputas e conflitos internacionais.
- A intensificação dos fluxos (de pessoas, mercadorias, capital, ideias e saberes) e a caracterização do mundo globalizado.
- Os fundamentos da ética, o advento dos direitos humanos e os direitos sociais e políticos no exercício da cidadania.

(Manual do Professor, pág. XXIII)

Selecionei para análise os volumes cujos temas são **As relações entre os conceitos de indivíduo, sociedade e cultura**, privilegiando suas aplicações na escrita e ensino de história, e **Os fundamentos da ética, direitos humanos e sociais no exercício da cidadania**, tendo como referência o movimento negro contemporâneo. As discussões referentes aos temas dos volumes citados serão realizadas no capítulo seguinte com o objetivo de relacionar a história das relações étnico-raciais com a concepção de identidade, eixo temático da coleção definido pelos autores. Os autores indicam que não existe uma ordem progressiva dos volumes da

coleção didática, possibilitando que as escolas e professores tenham maior autonomia para a sua organização e uso, cumprindo assim o critério 1.4.1.15 do PNLD, que se trata de Garantir o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal não linear, privilegiando o estudo de fenômenos contemporâneos que contemplem, concomitante, o passado e projeções futuras, à luz de múltiplas percepções de espaço²⁷.

Na teoria, essa concepção rompe com a visão evolucionista difundida pelo eurocentrismo, no qual a história e as sociedades caminham rumo ao progresso, tendo a europa como um referencial de avanço e civilização. Entretanto, na prática, a possibilidade de repensar “o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve e narra.” (Paim, Pereira, 2018 p. 1244) através de uma organização temática só funciona se for elaborada por educadores que sigam o compromisso ético-político de romper com os efeitos da colonialidade na educação por meio da interdisciplinaridade. Por outro lado, deixar aberta a possibilidade de os professores terem autonomia para trabalhar com os volumes didáticos também abre brechas para a responsabilização docente caso sua proposta de organização curricular seja por algum motivo malsucedida. Logo, os professores possuem o duplo desafio de enfrentar todas as mudanças do NEM, entre elas, a redução de carga horária e alocação para ministrar disciplinas dos itinerários formativos, e ter de lidar com as críticas, com a defasagem e todos problemas relacionados a reforma sem valorização e devido suporte. Desse modo, a interdisciplinaridade tem sido um desafio que faz parte da realidade dos docentes do ensino médio da educação básica. Na apresentação ao professor, os autores da Coleção **Identidade em Ação** promovem uma reflexão sobre a interdisciplinaridade entre as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), as mudanças são especialmente desafiadoras, pois materializam a proposta de aprofundamento de práticas interdisciplinares em um contexto de formação docente universitária predominantemente disciplinar – no nosso caso, voltada para a preparação de professores de história, geografia, sociologia e filosofia. Esse desafio representou o impulso inicial para a elaboração desta coleção, que começou a ser construída ao respondermos a questionamentos sobre como realizar essa integração de conhecimentos com base em uma perspectiva de área; e mais, estabelecendo diálogos com as outras áreas de conhecimento sem anular a identidade dos componentes curriculares em que trafegamos com mais propriedade. (Suplemento Para o Professor, pág. III.)

²⁷https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas Acesso em: 11/06/2023

Embora os autores tenham adotado um discurso em torno da potencialidade da interdisciplinaridade, toda essa integração de conhecimentos retira do foco as especificidades de cada disciplina das Ciências Humanas. Na Coleção **Identidade em Ação**, os conteúdos de História deixaram de ser abordados de forma cronológica e linear para a adesão de uma organização temática, facilitando a relação interdisciplinar com a Sociologia, Geografia e Filosofia. Identifico uma consequência dessa reorganização para o ensino de história: por causa do estreitamento curricular, os estudantes têm cada vez menos contato com uma disciplina que possibilita a reflexão e compreensão de si, do outro e da sociedade no tempo e no espaço de forma crítica e compromissada com a verdade; não me refiro a uma verdade absoluta e superior, pelo contrário, defendo a verdade que se opõe ao discurso hegemônico e dominante que oculta os conflitos, contradições e relações de poder que condicionam nossa forma de ser e estar no mundo. Por conseguinte, a redução curricular e não obrigatoriedade da disciplina de História em todos os anos do ensino médio contribui para a desvalorização da importância dessa disciplina para a formação intelectual dos estudantes.

Por ter que “dividir” espaço com as outras disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na coleção **Identidade em Ação**, os conteúdos de História, assim como Sociologia, Geografia etc., passaram a servir como um suporte e base para que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas sobre temas como o indivíduo, a sociedade, a política e o mundo do trabalho. A abordagem dos conteúdos a partir de uma organização temática adotada pelos autores foi justificada através da proposta interdisciplinar e representa uma proposta que rompe com a tradicional e linear História Quadripartite. As discussões e escolhas sobre a adoção de uma História Tradicional ou de uma História Temática são constituintes de um processo de disputas no campo historiográfico e epistemológico em torno das narrativas sobre como essa disciplina deve ser ensinada, à vista disso, a intelectual Carmen Teresa Gabriel apresenta e analisa o conceito da Epistemologia Social Escolar, caracterizado pela produção de saberes escolares específicos e legítimos. Segundo a autora, os diferentes saberes que transitam e constituem o processo de ensino e aprendizagem são alvo de disputas e tensões, sendo a questão da temporalidade um elemento central para se pensar o ensino de história.

Propostos como alternativa da tradicional dessincretização dos conteúdos pelo viés cronológico, sem estarem, contudo, na maioria das vezes, articulados às exigências da configuração epistemológica do conhecimento histórico, os eixos temáticos, tornam a organização e ordenação desse conhecimento igualmente problemáticas. [...] A resistência em repensar a questão do tempo no ensino de história não é uma questão apenas de voluntarismo, mas de dificuldade epistemológica que essa reelaboração didática pressupõe. Não basta querer mudar, é preciso ter os meios que

garantam a transposição didática dessa intencionalidade, sem quebrar o fio da meada da estrutura narrativa da história que está sendo narrada. (Gabriel, 2017, p. 28)

Portanto, um dos grandes desafios e questionamentos sobre o ensino de história é: “como quebrar a linearidade concebida no seio da historiografia tradicional e ao mesmo tempo garantir a inteligibilidade da história-ensinada?” (Gabriel, 2017, p. 28). Um dos pressupostos da disciplina de História é a contextualização, portanto, se os conteúdos não conversarem entre si do decorrer do livro didático, a própria concepção de temporalidade e a relação dos sujeitos com o passado, o presente e o futuro podem não ser percebidas pelos estudantes. A afirmação anterior não pretende endossar e nem defender a perspectiva de uma História nos moldes eurocêntricos, dos “grandes heróis”, narrada de forma linear e progressiva conforme os valores positivistas, entretanto, é necessário pontuar que sem contexto, sem crítica e sem coerência, os conhecimentos sobre a História no imaginário do senso comum se resumem a fragmentos de datas, eventos, e a visão equivocada de que a História trata-se somente do estudo de um passado distante e sem conexão com a atualidade.

Mais uma vez, chamo a atenção para o caráter ideológico presente nas narrativas e perspectivas legitimadas e ausentes no Novo Ensino Médio. Acredito que esse novo arranjo das disciplinas das Ciências Humanas possui, mesmo que indiretamente, a intenção de evitar que os grupos que estão na base da pirâmide social questionem as decisões e o poder daqueles que estão no topo, afinal, são justamente as disciplinas das Ciências Humanas que evidenciam as desigualdades sociais que são, inclusive, produzidas e reproduzidas na educação básica. Sobre esse assunto, o problema da desigualdade social também foi um desafio elucidado pelos autores da coleção, que apontaram para a necessidade de a educação pública cumprir com a função social de encontrar estratégias que reduzam a evasão escolar, mais comum entre jovens de baixa renda, tornando a escola um ambiente que dialogue com a realidade dos estudantes, justificativa em consonância com as narrativas dos reformadores da educação, que apresentam para a sociedade civil propostas de reformas como a solução ideal para os seus problemas.

No entanto, a prerrogativa de que a escola deve se adequar a realidade e contexto socioeconômico dos educandos não é uma novidade nas discussões presentes no campo educacional e nos cursos de licenciatura, então, diante de todo o contexto apresentado, fica evidente que esse desafio ter sido anunciado como uma necessidade atual sob a liderança dos defensores da Reforma do Ensino Médio ao invés de professores reforça a perda de autonomia e silenciamento das escolas e dos docentes sobre a condução de debates referentes a melhoria na qualidade da educação.

Nesse contexto nacional, com a implementação do novo Ensino Médio, é imperativo que os materiais didáticos ofereçam uma abordagem que subsidie o trabalho dos professores em suas respostas aos desafios da docência na atualidade. Entre esses desafios destacamos a compreensão das realidades dos jovens, seus interesses, aspirações, expressões e expectativas; as manifestações da cultura digital na comunicação e no mundo do trabalho; a incorporação da abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas e seus desdobramentos; e a clareza metodológica para o desenvolvimento de avaliações coerentes com a nova configuração do Ensino Médio. (Manual do Professor, pág. XV)

Conforme é apontado nas orientações do Manual do Professor, cabe ao docente se adaptar para integrar em sua prática os itinerários formativos, além de termos como competências e habilidades de acordo com um modelo de ensino voltado para o mundo do trabalho. Desse modo, o que mais interessa no processo de ensino e aprendizagem é que os professores se tornem colaboradores “para a efetiva realização dos padrões standardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização” (Hipólyto, 2010, p. 1346 Apud Silveira; Silva; Oliveira, 2021 p. 1574). Ainda segundo os autores

Cada vez mais, as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa empreendedora – essas qualidades e outras competências “genéricas” – são, agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas (LAVAL, 2004, p. 59). Assim, “competências”, “habilidades socioemocionais”, “educação financeira”, “itinerários formativos”, “flexibilização”, são palavras que compõem o glossário do Novo Ensino Médio e que, como comentou Silva (2021, s/p), “são palavras que fazem parte de um léxico e de uma racionalidade que as enclausuram nas lógicas que as produziram. Assim, não é possível ressignificar a palavra competência de forma que ela tenha um sentido emancipatório”. Como também observou essa pesquisadora, “falar de educação financeira para pobre é de um cinismo sem tamanho – é dizer para os filhos da pobreza que o problema deles e o que falta na escola é educação financeira, que ele precisa aprender a economizar o que já não tem” (Silva, 2021, s/p). (Silveira; Silva; Oliveira; 2021, p. 1579)

Por conseguinte, ao destacar que os desafios do Novo Ensino Médio são a compreensão das realidades dos jovens, seus interesses, aspirações, expressões e expectativas e as manifestações da cultura digital na comunicação e no mundo do trabalho, os autores da coleção didática ocultam o fato de que os problemas estruturais como a desigualdade social e o racismo permanecem intactos por que a instituição que deveria combatê-los – a saber: o Estado – na verdade os acentuam ao apresentar propostas meritocráticas com soluções individualistas que ampliam as desigualdades educacionais. Portanto, a perspectiva teórica-metodológica apresenta os desafios do NEM de forma superficial e não problematizada, somente orientando os professores a se organizarem de forma interdisciplinar para atender às demandas propostas. Outra perspectiva interdisciplinar presente na abordagem teórico-metodológica são os temas contemporâneos transversais (TCT).

Na educação brasileira, a discussão sobre o trabalho transversal, com assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento, ganhou força na década de 1990, sobretudo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, em que se recomendava o trabalho com seis temas transversais: meio ambiente; trabalho e consumo; saúde; ética; orientação sexual; e pluralidade cultural. (Manual do Professor, pág. XXIII)

Nesse contexto, a elaboração dos temas contemporâneos transversais possui uma relação direta com as ideologias neoliberais que se fortaleceram no Brasil como consequência da globalização. No decorrer do século XXI, os TCTs sofreram algumas alterações, sendo a mais significativa a exclusão do tema orientação sexual e das discussões relativas ao gênero após a última versão da Base Nacional Comum Curricular em 2018. Tal exclusão foi fortemente influenciada pelos movimentos conservadores e fundamentalistas religiosos que acusaram as escolas de estarem impondo uma “ideologia de gênero” aos estudantes. Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) adotados pela coleção didática passaram a ser, a partir de 2018: Meio Ambiente; Ciência e Tecnologia; Economia; Saúde; Cidadania e Civismo; Multiculturalismo.

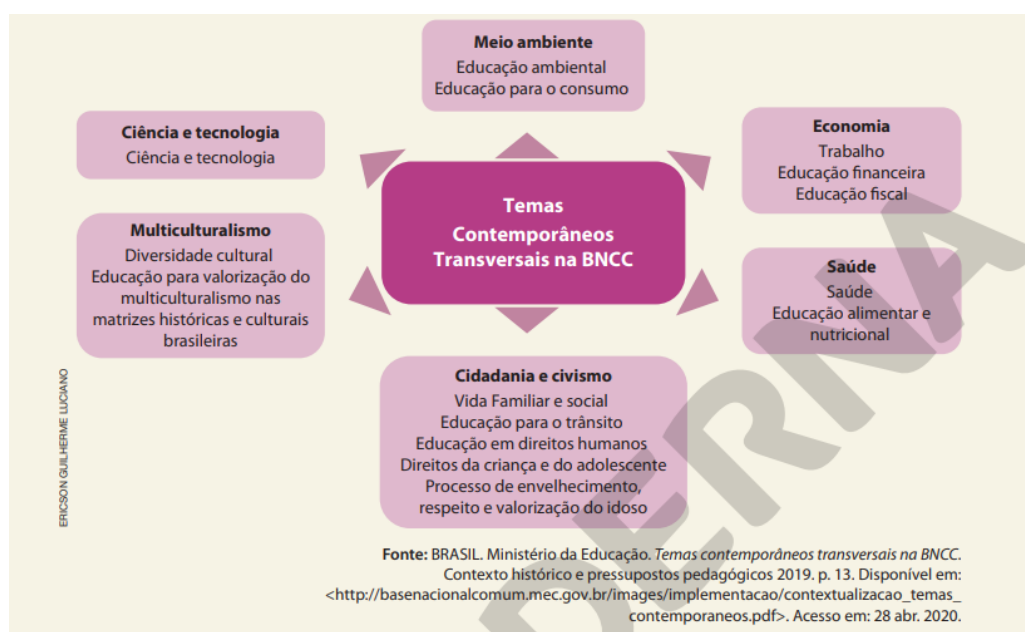


Imagem 6 – Temas Contemporâneos Transversais BNCC (Manual do Professor p. XXIV)

O tema contemporâneo transversal do Multiculturalismo aborda a diversidade cultural e a educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. Tomaz Tadeu da Silva argumenta que de maneira geral, o multiculturalismo se apoia na premissa de que todos devem tolerar e respeitar a diversidade e a diferença, entretanto, é necessário que esses conceitos sejam problematizados e se contraponham a uma perspectiva essencialista sobre concepção de identidade, pois, nas palavras do autor

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (Silva, 2000, p. 91 e 92)

No decorrer de todo este capítulo tenho destacado os impactos da Reforma do Ensino Médio na educação dos estudantes das escolas públicas, caracterizadas pela socialização e convívio entre sujeitos com diferentes identidades, realidades e visões de mundo. Seguindo esse raciocínio, apresento, no próximo capítulo, uma breve reflexão sobre o Multiculturalismo e sua relação com as relações étnico-raciais com a intenção de compreender qual concepção sobre esse TCT foi adotada pelos autores de uma coleção que utiliza o termo identidade em seu título. O estreitamento curricular de disciplinas envolvidas no pensamento crítico e científico e a introdução da disciplina Projeto de Vida, que define a juventude numa perspectiva individualista com base em seu “jeito de ser”, se mostram como obstáculos para que os estudantes problematizem o conceito de identidade a partir das discussões sociais e coletivas sobre gênero, classe, sexualidade e raça que influenciam a formação das suas próprias identidades individuais. Sobre a educação para as relações étnico-raciais, de acordo com a análise do PNLD, na coleção **Identidade em Ação**

a história da população afro-brasileira e a presença da população negra nos contextos brasileiro e mundial perpassam todos os volumes. Observa-se que a discussão sobre Etnomatemática e Etnociência foi tratada de forma parcial, apresentando-se de forma significativa apenas no volume 3, mediante a apresentação do conceito de Etnomatemática.²⁸

De fato, a presença da história da população afro-brasileira se encontra presente nos capítulos referentes aos conteúdos de História no Livro do Estudante, ainda que essa inclusão seja questionável e incompleta em algumas abordagens, conforme argumento no capítulo a seguir. Não existe nenhuma orientação específica para os professores trabalharem com as relações étnico-raciais no MP, assunto que faz parte do tema transversal do multiculturalismo. As diferenças de raça e de gênero, por exemplo, só foram explicitadas no item “o combate à intimidação sistemática”. As páginas XVIII e XIX do Manual do Professor dão ênfase a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), e explicitam comportamentos que auxiliam familiares e educadores a identificar e combater a prática de bullying nas escolas. A fim de embasar a discussão, foi citado um estudo realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) com apoio do MEC, em 2015. “O Diagnóstico participativo das violências nas escolas apresenta

²⁸https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas (Acesso em: 11/06/2023)

resultados do Programa de Prevenção à Violência das Escolas, defendendo que as posturas de indiferença e o silêncio contribuem para a permanência e o aprofundamento do problema.”. (Manual do Professor, pág. XIX). Como resultado, o estudo apresentou que 69,7% dos estudantes entrevistados em diferentes capitais brasileiras já presenciaram algum ato de violência e discriminação nas escolas. O texto destaca ainda as recomendações apresentadas ao final do diagnóstico:

Fica evidente que as escolas precisam adotar ações que valorizem as diferentes etnias, culturas, povos, orientações sexuais, considerando perspectiva de gênero, entre outras, sensíveis a convivências e sociabilidade. Essas ações devem fazer parte do dia a dia das escolas. Mas isso não é tudo. É preciso que os alunos aprendam a repudiar todo e qualquer tipo de discriminação, seja ela baseada em diferenças de cultura, raça, classe social, nacionalidade, idade ou orientação sexual, entre outras tantas.²⁹

A citação acima, utilizada pelos autores da coleção, é o único trecho do texto que menciona explicitamente a questão da discriminação racial. É importante lembrar que para além da inclusão da história da África e dos afro-brasileiros nos conteúdos dos livros didáticos, a aplicação da Lei 10.639/03 tem como premissa a promoção da formação antirracista e consciente de todos os estudantes. Em outras palavras, se as discussões sobre o racismo permanecerem nas entrelinhas durante o processo de ensino e aprendizagem, menos se avançará para uma educação das relações étnico-raciais que situe o racismo enquanto um problema estrutural que reproduz violências inclusive no ambiente escolar, através do racismo institucional, recreativo e/ou religioso que ferem a cidadania e autoestima de estudantes negros de todo o Brasil. Me encaminho para o final deste capítulo com algumas conclusões a respeito da perspectiva teórica e metodológica dos autores da Coleção **Identidade em Ação**: o manual do professor praticamente não orienta os docentes sobre o ensino das relações étnico-raciais, trazendo uma abordagem mais generalizada sobre o assunto; o conceito de identidade foi definido de acordo com as discussões sobre as Culturas Juvenis em torno de um “projeto de vida” individualista e consumista; o arranjo teórico e metodológico proposto pelos autores teve como ponto central uma organização temática dos conteúdos curriculares como forma de se adequar aos anseios do Novo Ensino Médio.

Um dos maiores danos causados pela Reforma do Ensino Médio é a priorização de uma formação de cidadãos vinculados majoritariamente ao seu papel no mundo do trabalho e o consequente desestímulo a uma educação que se propõe a refletir sobre a importância das funções sociais e intelectuais da escola. No decorrer deste capítulo, mobilizei algumas

²⁹ ABRAMOVAY, Miriam (coord.). Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens. Rio de Janeiro: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2016. p. 89-90.

discussões e críticas sobre como a idealizada preparação dos estudantes para o mercado de trabalho representa um projeto que está em curso há décadas, consolidado recentemente com a proposta de uma “nova” a educação oferecida para os jovens que cursam ensino médio no Brasil. A revogação do Novo Ensino Médio, que de novo não tem nada, é a única solução para reverter o esvaziamento da disciplina de História e a perda gradativa de direitos sociais na educação conquistados pelos movimentos sociais brasileiros. Portanto, levando em consideração a reorganização curricular presente na Coleção **Identidade em Ação** após o NEM, proponho, no capítulo seguinte, a realização de um “giro decolonial” pela coleção com o intuito de problematizar o ensino de história da população afro-brasileira e o reconhecimento das lutas do Movimento Negro Brasileiro Contemporâneo pelo direito à educação em meio à tantas transformações, contestações e embates resultantes dessa reforma.

CAPÍTULO II: POR UM GIRO DECOLONIAL NA COLEÇÃO IDENTIDADE EM AÇÃO

Os estudos e discussões sobre uma educação preparada para lidar com as relações étnico-raciais no ambiente escolar sem promover estereótipos e discriminação se fortaleceram após a mobilização do Movimento Negro Contemporâneo brasileiro, que teve como uma das principais conquistas no campo educacional a promulgação da Lei nº 10.639 em 2003. A obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica fez com que a comunidade escolar precisasse encarar a diversidade, a inclusão e o racismo sob uma perspectiva contra hegemônica ao discurso de democracia racial, sendo criticado por intelectuais, ativistas e educadores que passaram a disputar contra essa narrativa, demonstrando o caráter conflituoso e pouco democrático vivenciado pela população racializada no Brasil.

Considerando também a luta dos povos indígenas contra a discriminação e o apagamento de sua história, no ano de 2008 a Lei nº 10.639/03 foi alterada para Lei nº 11.645/08, incluindo a obrigatoriedade da história e cultura indígena nos currículos da educação básica. Apesar da última conferida pela Lei 11.645 à LDBEN, continuo me referindo à Lei como 10.639/03 por esta representar um marco histórico de uma conquista política e ideológica dos movimentos negros. Por esse motivo, pretendo, neste capítulo, refletir sobre o ativismo e protagonismo do movimento negro na luta pelo ensino de história das relações étnico-raciais na educação básica tendo como base teórica as categorias analíticas “espaço de experiências” e “horizontes de expectativas” do historiador Koselleck (2006) e o conceito de “giro decolonial” utilizado pela autora Luciana Ballestrin.

“Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. (Ballestrin. 2013, p. 105)

Colonialidade é o termo que define as consequências e permanências da colonização promovida pelos reinos europeus na América Latina no decorrer do período moderno. Desse modo, mesmo após o processo de emancipação política dos territórios colonizados, as mentes dos cidadãos permaneceram reproduzindo, de forma consciente ou não, as lógicas de

pensamento, conhecimento, métodos, instituições e teorias europeias. Nesse contexto, o predomínio de uma visão de mundo eurocêntrica é associado à colonialidade do poder. Originalmente desenvolvido por Aníbal Quijano em 1989, a colonialidade do poder foi uma das contribuições teóricas que permitiu a colaboração de intelectuais de distintas áreas do conhecimento para um pensamento crítico latino-americano a respeito das consequências da colonização. A seguir, apresento a esquematização feita por Ballestrin (2013, p. 100):

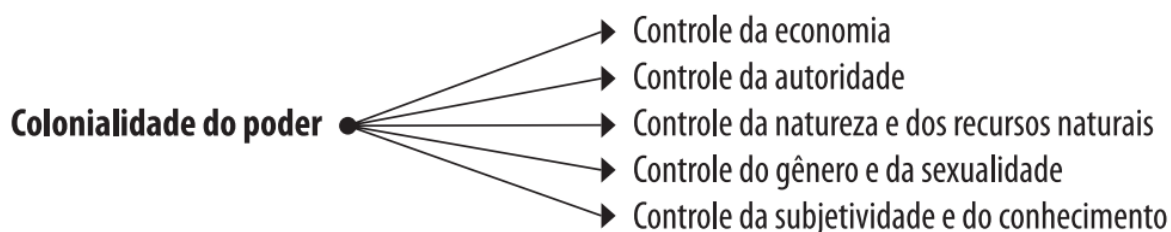


Imagem 7 - Analítica da colonialidade do poder

Para justificar a dominação e violência características da colonialidade do poder, a diferença foi construída por meio de um sistema de hierarquias que tem como base a ideia de raça. Ao definir quem eram os civilizados e os selvagens, os superiores e os inferiores e reafirmar seu domínio e sua ideia de progresso, os europeus também instauraram a colonialidade do ser, do saber e do tempo. Seguindo a mesma lógica, a colonialidade do ser se refere a forma como as diferentes concepções de identidade passaram a ser padronizadas e definidas de acordo com os moldes eurocêntricos, interferindo e invalidando a subjetividade e as formas de ver e estar no mundo do “outro”, projetado para ser dominado e, portanto, passível de ser colonizado/civilizado.

A colonialidade do saber se baseia no controle sobre os conhecimentos da sociedade, impondo uma hegemonia que nega ao colonizado o direito de ter seus saberes reconhecidos e respeitados. Além disso, os autores Paim e Pereira acreditam que “há uma colonialidade do tempo, que, tal como a colonialidade do poder, instituiu um modo particular de pensar a temporalidade, como padrão universal e natural, desconsiderando outras formas de povos e culturas se relacionarem com o passado.” (Paim, Pereira, 2018 p. 1232). Nelson Maldonado-Torres apresenta os estudos decoloniais como uma alternativa para contrapor e superar a modernidade europeia e todas as formas de colonialidade. O pensamento decolonial

reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. (Maldonado, 2019, p. 33)

Segundo o autor (2019, p. 34), “o pensamento e a teoria decolonial exige um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias”. A decolonialidade pode ser compreendida então como um conjunto de estratégias que articulam teoria e prática para questionar e principalmente transformar a sociedade com o objetivo de apresentar alternativas para romper com a perspectiva eurocêntrica, sobretudo na educação. Nesse sentido, o pensamento decolonial fornece repertório teórico e ideológico para que os sujeitos marginalizados questionem as instituições, as estruturas de poder e os saberes moldados pela modernidade e que tanto beneficiam as elites que permanecem no poder.

Apesar de me apropriar da decolonialidade como referência teórica para a análise da coleção **Identidade em Ação**, não pretendo afirmar que o movimento Negro é decolonial, afinal, a definição de movimento negro é por si só heterogênea e plural. No entanto, acredito que as conquistas como a promulgação da Lei nº 10.639/03, fruto do ativismo político dos movimentos negros, abrem caminhos para que os estudos decoloniais apresentem propostas que possam transgredir com a lógica moderna através de uma educação antirracista e do ensino de uma história diversa, crítica, que conscientiza e representa os estudantes negros da educação básica.

Portanto, este capítulo tem como objetivo promover um giro decolonial pela coleção **Identidade em Ação**, a fim de analisar a perspectiva adotada pelos autores a respeito do ensino de história das relações étnico-raciais e do protagonismo do Movimento Negro. Para isso, organizo este capítulo em três seções: Num primeiro momento, apresento uma breve contextualização da trajetória política do Movimento Negro Contemporâneo, relacionando-a com as categorias analíticas “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” elaborados por Koselleck (2006), com o intuito de afirmar que as conquistas no campo educacional foram mobilizadas e protagonizadas pelo ativismo negro. No segundo item, analiso como a concepção de identidade é construída no decorrer do Manual do Professor e no Livro do Estudante de acordo com o ensino de história das relações étnico-raciais e o conceito de Epistemologia Social Escolar, desenvolvido por Carmen Teresa Gabriel. Por fim, entrelaço passado, presente e futuro a partir da discussão sobre a implementação da Lei 10.639 de 2003 e seu legado para elaboração de políticas de ação afirmativa em benefício da população afro-brasileira.

2.1 Consolidar o Espaço de Experiências! A luta do Movimento Negro Contemporâneo

A América Latina é compreendida como uma referência e o ponto de partida para as discussões sobre decolonialidade e colonialidade, pois, segundo apontam estudiosos sobre o assunto, o sucesso da Europa no período moderno se deu por causa do domínio sobre a América Latina e as condições que possibilitaram que os europeus explorassem seus recursos naturais através da escravidão, dando início ao processo de acúmulo de capital suficiente para manter e intensificar o sistema capitalista e consolidar as hierarquias sociais através da ideia de raça. Nesse sentido, adotar uma perspectiva decolonial indica se posicionar de forma contrária às principais estruturas que caracterizam a modernidade: o racismo e o capitalismo.

A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da decolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia. [...] Nesse sentido, a análise histórica correlata dessa perspectiva envolve, justamente, uma forte crítica à modernidade e à colonialidade – duas formas que não podem ser pensadas separadamente – ao abordar os processos de colonização da América, formação do capitalismo e do mercado mundial e o longo processo ainda aberto e cristalizado da colonialidade. (Paim; Pereira, 2018 p. 1232)

Um argumento defendido pelos estudos decoloniais é a afirmação de que a América Latina ainda sofre com as consequências da exploração de suas riquezas e da escravidão, que durante séculos beneficiaram grupos hegemônicos que permanecem acumulando privilégios e poder. Desde o período moderno as elites utilizam sua influência política e econômica para reafirmar seus interesses, sendo a Reforma do Ensino Médio o exemplo atual dessa manifestação que consolida o sucesso do projeto dos “reformadores da educação”, a saber: transformá-la em um negócio lucrativo cuja principal consequência é o aumento das desigualdades entre jovens pobres e ricos e negros e brancos. Reconhecer que a colonialidade e as estruturas de poder permanecem intactas em nossa sociedade não significa, no entanto, adotar uma postura conformista ou negar a resistência e mobilização dos movimentos sociais diante da desigualdade e falta de representatividade nos espaços de poder.

Na Tese intitulada **“O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**, Amílcar Pereira (2010) dialoga com autores como Stuart Hall, Hannah Arendt e Michael Banton para afirmar que o conceito de raça foi construído na modernidade a fim de legitimar as relações de poder e justificar a hierarquização dos indivíduos com base nas diferenças. O autor chama a atenção sobre as teorias raciais que compõem a construção (e as contradições) do Estado-Nação brasileiro: A busca por uma nação

moderna e embranquecida, baseada na crença da superioridade racial dos brancos europeus no início da república e a posterior ressignificação da ideia de raça como uma categoria política através da luta por direitos, mobilizado pelo movimento negro brasileiro. Segundo Pereira,

O historiador Petrônio Domingues afirma que “para o movimento negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.” (Domingues, 2007:101,102 Apud Pereira, 2010: 62)

Desde o período escravocrata as organizações e entidades negras foram criadas com o objetivo de lutar a favor da inclusão do negro na sociedade. Seja por um viés mais político, recreativo ou cultural, o movimento negro brasileiro se mobilizou em diferentes contextos históricos, porém, com um objetivo em comum: o combate ao racismo. Considerando a heterogeneidade dos movimentos negros, é necessário fazer um recorte histórico, sendo assim, analiso a atuação do movimento negro a partir da década de 1970, denominado movimento negro contemporâneo por Amílcar Pereira (2010). O autor afirma que o movimento negro contemporâneo possui especificidades, que são: a oposição ao “mito da democracia racial”, a busca por uma reavaliação da identidade negra na sociedade e seu alinhamento com as ideologias de esquerda que se opunham ao regime militar. Nilma Lino Gomes também contextualiza as especificidades e o surgimento do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Nas palavras da autora

O Movimento Negro Contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu de forma mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro. [...] Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. (Gomes, 2017, p. 47)

A atuação do Movimento Negro Contemporâneo ter se fortalecido no final da década de 1970 se relaciona com o contexto repressivo do regime militar, que suprimiu organizações políticas e movimentos sociais, especialmente entre os anos de 1964 e 1977, conforme argumenta Sales Augusto dos Santos em seu texto **A Lei nº 10.369/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro** (2005). O autor afirma que as organizações e entidades negras não foram totalmente extintas durante a ditadura, entretanto, “esse período não foi dos mais propícios para a militância negra antirracista, pelo menos para aquela de orientação explicitamente política, como a que emergirá em 1978.” (Santos, 2005, p. 24). Isto posto, é necessário enfatizar que além da mobilização contra a discriminação racial e contra a ditadura

militar, o Movimento Negro Contemporâneo produziu conhecimentos para reivindicar a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e contestar o mito da “democracia racial brasileira” difundido naquele período.

Durante o regime militar, quando se constituíram as primeiras organizações do movimento negro contemporâneo, por exemplo, o quesito ‘cor/raça’ foi retirado do Censo demográfico do IBGE, e o Brasil se apresentava em todos os fóruns internacionais como uma verdadeira ‘democracia racial’. Vale ressaltar ainda que eram proibidos quaisquer eventos ou publicações relacionados à questão racial – que poderiam ser vistos pelo regime como algo que pudesse “incitar ao ódio ou à discriminação racial” e, segundo o Decreto-Lei 510, de 20 de março de 1969 em seu artigo 33º, poderia levar à pena de detenção de 1 a 3 anos –, e havia também o acompanhamento de perto, realizado pelos órgãos de informação do regime militar, das ações do movimento negro que se constituía em meio a esse contexto político e social. (Pereira, 2012. Pág. 112-113)

A ideia de uma democracia racial no Brasil foi amplamente difundida após a publicação do livro *Casa-Grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre. As discussões sobre a miscigenação como um indicativo da convivência harmônica entre as “três raças” não só ignoram todas as relações de poder, dominação e conflitos implementados desde o período da colonização, como também foram utilizadas como justificativas para a implementação de políticas de Estado de combate a mobilização e cobrança política dos movimentos negros do período, especialmente durante a ditadura militar. Segundo Haselberg (1987) a luta contra a validação de uma ‘democracia racial’ imposta pelo governo no âmbito acadêmico, social e político intensificou a agenda de reivindicações dos movimentos negros sobre o racismo, a cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Especificamente na área da educação, foco desta pesquisa, as reivindicações eram as seguintes:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (Hasenbalg, 1987 Apud SANTOS, 2005, p. 24)

Portanto, embora o momento político na época fosse repressor, a oposição negra reagiu através da resistência. De acordo com Pereira, o ano de 1978 foi emblemático por ter sido um marco histórico para o fortalecimento do Movimento Negro Contemporâneo devido a criação de uma das entidades que protagonizou as lutas e reivindicações do povo preto desde então: O Movimento Negro Unificado. Segundo autor, o Movimento Negro Unificado se consolidou e se expandiu a nível nacional após a realização de um ato de protesto contra episódios de

violência e discriminação racial em São Paulo. Pereira apresenta o contexto histórico da formação do MNU:

No dia 7 de julho, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi realizado um ato público em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a proibição da entrada de quatro jovens jogadores de vôlei no Clube de Regatas Tietê pelo simples fato de serem negros.⁵³ O ato, que teve repercussão nacional e internacional, acabou resultando na formação, no mesmo ano, do Movimento Negro Unificado (MNU), uma organização presente até hoje em vários estados e cuja formação parece ter sido responsável pela difusão da noção de “movimento negro” como designação genérica para diversas entidades e ações a partir daquele momento. (Pereira, 2010, p. 64)

Na obra **Lugar de Negro**, organizada e escrita por Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg em 1982, a intelectual e ativista do Movimento Negro apresenta a Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado, produzido por uma comissão interestadual responsável pela elaboração das suas propostas e do estatuto da organização do Movimento Negro Unificado. (Pereira, 2010, p. 193). O último trecho do documento enfatiza o protagonismo do ativismo negro na luta política contra o racismo e na busca por uma sociedade verdadeiramente democrática igualitária:

“E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

- Nossa luta de Libertação deve ser somente dirigida por nós*
- Queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem*
- Como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira*

NOS SOLIDARIZAMOS:

a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais

b) com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!

PELA LIBERTACAO DO POVO NEGRO!”

Além de registrar um dos documentos mais emblemáticos do MNU através de sua produção intelectual, Lélia Gonzalez participou ativamente da construção e mobilização da entidade, tendo sido membro da comissão interestadual que formou a Carta de Princípios e uma das ativistas que, devido a sua experiência enquanto militante, contribuiu para a disseminação e fortalecimento do Movimento Negro Unificado no campo acadêmico e político. De acordo com Costa e Grosfoguel “os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. (Costa, Grosfoguel, 2016, p.18). Por conseguinte, ao rejeitar ao discurso de democracia racial difundido pelo Estado

brasileiro, o Movimento Negro Unificado organizou documentos, seminários e atos políticos para reafirmar seu posicionamento contra a imposição do poder colonial que persistiu moldando e hierarquizando seus saberes, cultura e subjetividades. Portanto, a Carta de Princípios representa uma denúncia coletiva ao racismo e a todos os problemas dele resultantes, ao mesmo tempo em que anuncia uma reação por meio da mobilização política em favor dos direitos e reavaliação da população negra no Brasil.

A busca pelo reconhecimento da diversidade e da identidade negra brasileira na educação ficou evidente, por exemplo, na proposta elaborada pelo Grupo Palmares, que consistia em substituir as comemorações do 13 de maio, data da abolição da escravidão comumente associada à Princesa Isabel, pelo dia 20 de novembro (morte de Zumbi dos Palmares), transformando-o na data oficial para a celebração da cultura e resistência negra, tendo como referência a trajetória de Zumbi. Foi durante a segunda Assembleia do MNU, no dia 4 de novembro de 1978, que o dia 20 de novembro foi reconhecido pelos movimentos negros como o Dia da Consciência Negra. Essa conquista demonstra um aspecto importante sobre as demandas e reivindicações do movimento negro contemporâneo por mudanças na estrutura social da época, inclusive em seu aspecto cultural, pois, o Dia da Consciência Negra

[...] engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma revisão sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou então a ser considerado pelo movimento negro como um dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade. (Pereira, 2010, p. 99)

Para Gonzalez as discussões e conquistas em torno do dia 20 de novembro são fruto do reconhecimento e do protagonismo do MNU, afinal, segundo a autora, “o advento do MNU consistiu no mais importante salto qualitativo nas lutas da comunidade negra brasileira, na década de setenta.” (Gonzalez, 1982, p. 64). Nesse contexto,

Graças ao empenho do MNU, ampliando e aprofundando a proposta do Grupo Palmares, o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa; na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira, ao se constituir como efetiva democracia racial e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração. E hoje, tamos aí, constatando a importância da iniciativa do MNU, uma vez que grupos e entidades negras de todo o país se mobilizam em torno dessa data magna. (Gonzalez, 1982, p. 57)

Apesar de todo o reconhecimento sobre a importância do MNU, é válido ressaltar que a entidade nunca foi homogênea, tampouco representou um consenso entre todas as entidades

negras nacionais no decorrer de sua história. Embora o MNU tenha tido uma projeção que atingiu diversos estados e regiões do Brasil, houve conflitos políticos e ideológicos que resultaram em rupturas internas. Em sua tese, Pereira realizou entrevistas com ativistas que vivenciaram todo o contexto de surgimento e fortalecimento do Movimento Negro Contemporâneo. Em uma dessas entrevistas, ficam evidentes as discordâncias envolvendo distintos pontos de vista de ativistas, inclusive de Lélia Gonzalez, conforme veremos no trecho destacado a seguir sobre a elaboração e aprovação do estatuto do MNU, relatado por Yedo Ferreira:

[...] O estatuto que nós tínhamos apresentado foi posto em discussão e eles acabaram “passando o rodo”; eu e Amauri fomos praticamente massacrados. Eles propuseram, então, que o estatuto a ser discutido era o que eles tinham aprovado lá em São Paulo. A Lélia concordou, a Vera Mara concordou, o Hamilton também e o Eduardo de Oliveira. Só quem ficou do lado do Amauri foi a Maria Inês, porque ela era muito mais ligada ao Cekan, que tinha um bom relacionamento conosco. Mas o resto ficou contra o Amauri. O Amauri ficou praticamente sozinho para apresentar o estatuto e, com isso, ficou o outro estatuto ao invés do que estávamos apresentando.

Tinha uma diferença fundamental entre os dois estatutos. Por quê? O nosso estatuto dizia: o MNU tem que ser mobilizador. No estatuto deles, dizia que o MNU tinha que ser reivindicativo. E essa discussão, embora pareça uma coisa simples, é uma questão teórica, de princípios. Se ele é reivindicativo, não propõe coisa alguma, fica apenas no âmbito de fazer reivindicações. E nós dizíamos que ele teria que ser mobilizador, na medida em que vimos que ele teria que trabalhar com a massa da população negra. Não simplesmente reivindicar os direitos de uma elite negra – que era o que a gente colocava, na época –, e sim mobilizar a massa da população negra para reivindicar, porque ela está no subemprego, está favelizada..., mas eles não tiveram essa compreensão, não quiseram, não concordaram, passaram por cima. E essa discussão foi que realmente deu o racha. [...] (Pereira, 2010, p. 194)

Para além das disputas ideológicas sobre os princípios do MNU por parte dos intelectuais e ativistas envolvidos com a organização da entidade, também ocorreu o afastamento de grupos mais conservadores que discordavam da postura mais progressista e alinhada aos ideais de esquerda da época, sobretudo da articulação entre raça e classe que algumas entidades buscavam se desvencilhar. De acordo com Gonzalez

Vale notar que as entidades culturais que, de um modo ou de outro, se distanciaram do MNU (por discordarem de sua proposta ou por falta de clareza política), foram obrigadas a se posicionarem de maneira mais incisiva; justamente porque o MNU conquistou espaços políticos que exigiram esse avanço por parte delas. Hoje não dá mais pra sustentar posições culturalistas, intelectualistas, coisas que tais, e divorciadas da realidade vivida pelas massas negras. Sendo contra ou a favor, não dá mais pra ignorar essa questão concreta, colocada pelo MNU: a articulação entre raça e classe. (Gonzalez, 1982, P. 64)

Mesmo com todas as discordâncias, rupturas e afastamentos, uma das demandas que dava coerência e sentido ao Movimento Negro Contemporâneo foi a denúncia de que as experiências vivenciadas pela população negra brasileira eram opostas ao discurso de “harmonia entre as raças” difundido dentro e fora do país. Um acontecimento que exemplifica

a tentativa de instituições de ocultar os conflitos raciais da sociedade brasileira foi a organização do evento em comemoração ao Centenário da Abolição, em 1988. De acordo com Costa (2019)

Cabe ressaltar que as comemorações do centenário da Abolição não foram iniciativas lideradas por entidades negras. Partiram das esferas do poder público, tendo a Rede Globo como grande aliada na realização e divulgação. A tendência desses eventos era glamorizar a Abolição da escravidão com a centralidade no ato da princesa Isabel. (Costa, 2019, p. 108)

Em contrapartida, ativistas do Movimento Negro Contemporâneo adotaram o posicionamento de denúncia e de oposição à “farsa da Abolição”, ao protagonismo da princesa Isabel e de todos os outros heróis nacionais forjados pela colonialidade do saber, daí a importância da reivindicação pelo reconhecimento de Zumbi dos Palmares como símbolo de resistência e identificação com a população preta, afinal, “[...] o corpo do sujeito colonizado foi fixado em certas identidades.” (Costa, Grosfoguel, 2016 p.19), e foi exatamente contra essa identidade construída sob a ótica do eurocentrismo e da colonização que intelectuais e ativistas negros se organizaram a fim de colocar em prática o reconhecimento da identidade negra de forma positiva e valorizada. No mesmo ano do centenário da Abolição, foi realizada a elaboração da Carta Constitucional, que teve a participação do Movimento Negro. No livro **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos** (2009), Luciana Jaccoud argumenta que

No âmbito da temática racial, a Constituição de 1988 tratou com destaque os temas da discriminação racial, da diversidade cultural e do reconhecimento dos direitos da população remanescente de quilombos. O texto constitucional reconheceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Reconheceu ainda os territórios quilombolas como bem cultural nacional, ao mesmo tempo em que admitiu o direito à posse de suas terras aos remanescentes daquelas comunidades. Afirmou a diversidade cultural como patrimônio comum a ser valorizado e preservado. (Jaccoud, 2009, p. 27)

A criminalização do racismo e o reconhecimento dos territórios quilombolas na Constituição Federal representaram uma conquista do Movimento Negro, entretanto, apesar de sua inegável conquista, Costa chama a atenção para a permanência dos conflitos e da não solução dos problemas raciais, pois, “apesar de promulgada a Lei, não há garantias de que seja cumprida ou que efetive a superação do racismo. Não basta criminalizar o racismo, se não houver uma permanente vigilância sobre o cumprimento da Lei.” (Costa, 2019, p. 110). Tendo consciência disso, o Movimento Negro Contemporâneo permaneceu engajado na luta antirracista e na negação do discurso de democracia racial. Até o ano de 1995 os representantes do Estado brasileiro “sempre apresentavam o Brasil, em todos os fóruns internacionais, como uma verdadeira “democracia racial”, um país onde não haveria conflitos e problemas

relacionados à questão racial.” (Pereira, 2010, p. 25). Contudo, nesse mesmo ano, tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, o Movimento Negro organizou a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em Brasília, no dia 20 de novembro, e contou com a participação de mais de 30 mil militantes de todo o país. Durante o evento, foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o documento “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial.”. Algumas das reivindicações presentes do documento eram a(o):

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência de crianças negras. (Executiva, 1996 *Apud* Santos, 2005, p. 25)

Destaco um trecho da carta entregue ao Presidente para promover uma reflexão a respeito do protagonismo do Movimento Negro na luta contra o racismo e na apresentação de propostas para superá-lo na sociedade:

A instituição de Zumbi como herói não apenas nacional, mas das Américas e do mundo livre, não resulta da produção de historiadores ou da “boa vontade” do Estado. É conquista de uma legião de militantes, muitos dos quais anônimos, que souberam com determinação e garra reatar o fio histórico da resistência negra no Continente, principalmente no Brasil. (Carta ao presidente Fernando Henrique, 1995, p. 4)³⁰

No trecho do documento acima, é notório o reconhecimento do protagonismo dos ativistas do Movimento Negro Contemporâneo no âmbito político e social tendo como referência o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares como sinônimo de resistência e mobilização antirracista. Nesse sentido, a Marcha de 1995 é considerada um marco para o reconhecimento das questões raciais a partir de então, logo, “ao trazer “marcos importantes” para a história do Movimento Negro, os militantes operam com a ideia de “jogos do tempo”, nos quais o presente inclui, em sua identidade, as dimensões do passado e do futuro, ou seja, o tempo de experiência e o horizonte de expectativa.” (Reis, 2005 *Apud* Costa, 2019, p. 111). Em outras palavras, as demandas e propostas organizadas pelo Movimento Negro Contemporâneo foram levadas a diante porque, tendo como base suas experiências na vida

³⁰ Documento na íntegra disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910> Acesso em 20/12/2023

política, os ativistas insistiram na realização da Marcha a Brasília para alcançar – mesmo que a longo prazo – seus objetivos e expectativas de futuro, que nesse caso giravam em torno do reconhecimento de suas demandas pelo Estado, e a melhoria nas condições de vida dos negros e negras brasileiros. Segundo Jaccoud

O documento então entregue ao governo federal ressalta não apenas o protesto “contra as condições subumanas em que vive o povo negro deste país”, mas, principalmente, expressa a demanda por “ações efetivas do Estado”. Apontando a existência de racismo na escola, que impede a valorização positiva da diversidade étnico-racial, denunciando uma divisão racial do trabalho no país, destacando o acesso diferenciado a políticas públicas, como no caso da saúde, da segurança pública e da justiça, o documento da marcha demanda do Estado a criação de condições efetivas para que todos possam se beneficiar da igualdade de oportunidades como condição de afirmação da democracia brasileira. Para isso, duas linhas de intervenção são propostas. De um lado, reclama-se a adoção de medidas de valorização da pluralidade étnica da sociedade. De outro, apresenta-se um programa de ações visando à promoção da igualdade e incluindo a implantação de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes e universidades. (Jaccoud, 2009, p. 33)

Uma característica inerente ao Movimento Negro Contemporâneo nesse período foi a não limitação do debate racial a denúncias e reivindicações. Foi por meio da produção de saberes e da mobilização coletiva em torno da elaboração de propostas que ativistas se engajaram na permanente luta pela garantia e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais da população afro-brasileira. Diante disso, pensando na relação entre a trajetória e experiências do Movimento Negro em momentos históricos – como a Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida – com todas as contradições, objetivos, expectativas e conquistas, proponho uma discussão sobre a temporalidade. O historiador Koselleck se dedicou a estudar e propor categorias analíticas para a historiografia e as temporalidades, afirmando que “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (2006, p. 307). Segundo o autor, as categorias “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” se referem, respectivamente, aos conceitos de espaço e tempo que expressam a relação entre passado, presente e futuro a partir da intervenção dos sujeitos na sociedade e, consequentemente, na história. Em suas palavras

Com isso, chego à minha tese: experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (Koselleck, 2006. P. 308)

Para compreender essas categorias de forma prática, voltemos ao contexto da Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida. De acordo com Pereira (2010, p. 31), a Marcha em Brasília é considerada um marco por intelectuais e ativistas envolvidos nesse processo porque pela primeira vez, de maneira oficial, representantes do movimento negro

brasileiro contemporâneo foram recebidos pelo presidente da República e puderam entregar o documento com propostas de políticas públicas. Desse modo, a pioneira e emblemática **experiência** de chamar a atenção da sociedade sobre o problema do racismo através do reconhecimento e diálogo com as autoridades do Estado brasileiro ampliou as **expectativas** do atendimento às suas reivindicações e possibilitou conquistas e políticas de ações afirmativas desde então. Assim, “a história concreta amadurece em meio a determinadas experiências e determinadas expectativas”. (Koselleck, 2006, p. 309).

Para além de suas demandas específicas, a atuação do Movimento Negro Contemporâneo durante e após a Ditadura Militar foi marcada pela **experiência** de um regime autoritário e opressor que reprimiu direitos, associações políticas e gerou resistência ideológica dos movimentos negros, mas também pela **expectativa** da redemocratização política, da ampliação da cidadania e do reconhecimento da cultura e identidades da população negra. Portanto, o Movimento Negro Contemporâneo se fortaleceu em um cenário político marcado pela defesa e consolidação dos valores democráticos por parte dos movimentos sociais, militantes e instituições da sociedade civil.

[...] também aqui se pode demonstrar que o que se espera para o futuro está claramente limitado de uma forma diferente do que o que foi experimentado no passado. As expectativas podem ser revistas, as experiências feitas são recolhidas. Das experiências se pode esperar hoje que elas se repitam e sejam confirmadas no futuro. Mas uma expectativa não pode ser experimentada de forma igual. É claro que nossa expectativa do futuro, quer seja portadora de esperança ou de angústia, quer preveja ou planeje, pode refletir-se na consciência. Nesse sentido, a expectativa também pode ser objeto de experiência. Mas nem as situações nem os encadeamentos de ações visadas pela expectativa podem também ser desde já objeto da experiência. O que distingue a experiência é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturada da realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas. (Koselleck, 2006, p. 312)

Pereira (2010, p. 236) teve a oportunidade de entrevistar a principal liderança da Marcha de 1995: Edson Cardoso, que foi militante do MNU em Brasília entre 1981 e 1995. O autor registrou as experiências e dificuldades do ativista na luta e organização da Marcha. Edson relatou que inicialmente sua proposta de realização da Marcha para o tricentenário da morte de Zumbi no dia 20 de novembro não foi bem recebida por alguns grupos políticos, mas estava disposto a brigar e defender sua ideia. Ele continuou:

[...] Eu fiz três intervenções na plenária por conta dessa data. Tive que usar até uma argumentação do tipo: “Tancredo não morreu no dia 21 de abril, mas a morte foi anunciada no dia 21 de abril por causa da data de Brasília, por causa da data de Tiradentes. Data tem importância. Se nós construímos o 20 de Novembro, e agora que vamos fazer uma manifestação de massa, eu não vou fazer no 20 de novembro? Tem que fazer no 20 de novembro.” Caía no meio da semana. Eles não queriam, porque estavam armando um seminário internacional em São Paulo. Só eu fiz três intervenções. Votamos, e o 20 de novembro ganhou. Tiramos uma executiva. Você

precisava ver o tamanho da executiva que se tirou nessa plenária de São Paulo: ficou enorme. Eles meteram logo três centrais sindicais: a CUT, a CGT e tinha uma outra pequena. (Pereira, 2010, p. 237)

“Data tem importância”. Essa afirmativa carrega consigo o reconhecimento de uma identidade negra cuja referência é o resgate da memória de Zumbi, ou seja, além do tom reivindicativo, a Marcha também simbolizou a celebração de uma consciência negra que homenageou o líder do Quilombo dos Palmares da forma mais representativa possível: por meio de um grandioso protesto político. A Marcha foi bem-sucedida e teve uma série de repercussões em todo o país (Pereira, 2010). Ainda segundo Pereira, “um ano após a Marcha em Brasília, em 20 de novembro de 1996, de forma emblemática, o nome de Zumbi dos Palmares foi inscrito no livro dos heróis da pátria.” (2010, p. 239), desse modo, é possível identificar que expectativas foram alcançadas e o Movimento Negro Contemporâneo obteve importantes conquistas por causa de sua articulação política e da promoção do diálogo entre a sociedade e o Estado. De acordo com Santos, algumas demandas foram atendidas pelo governo FHC a partir da segunda metade da década de 1990, como por exemplo a revisão ou mesmo eliminação de “vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas.” (Santos, 2005, p. 25). Em fevereiro de 1996 o presidente reconheceu de forma oficial a discriminação racial estruturante de nossa sociedade e anunciou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. A criação do GTI legitimou o reconhecimento do Estado a respeito da existência do racismo no Brasil, demonstrando que

Foi um longo percurso, ao longo de todo o século XX, e foram necessárias muitas experiências, diversas tentativas e diferentes estratégias de atuação política para que o movimento negro brasileiro conquistasse projeção nacional e conseguisse recentemente, como diz Gilroy, “forçar o reconhecimento do racismo como um aspecto estruturante da sociedade brasileira”. Na realidade, esse foi justamente o grande desafio enfrentado pelo movimento negro contemporâneo no Brasil na década de 1970, a denúncia do chamado “mito da democracia racial” e a busca pela construção de “uma autêntica democracia racial”. (Pereira, 2010, p. 25)

Contudo, as conquistas mais significativas como a promulgação de políticas de ações afirmativas para a população negra se concretizaram a partir do século XXI. Em 2001 foi realizada a III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, na qual o Brasil assumiu “o compromisso efetivo de implementar políticas de Estado de combate ao racismo e de redução das desigualdades raciais, com a adoção de novas iniciativas.” (Jaccoud, 2009, p. 34). No campo educacional a promulgação da Lei nº 10.639 em 2003 foi resultado de uma luta longínqua, contínua e

persistente dos movimentos negros de todas as épocas: o reconhecimento de sua história na educação. Do mesmo modo, o estabelecimento da Lei foi fundamental para a ampliação de políticas de ações afirmativas, documentos, pareceres e instituições específicas para a discussão sobre as relações étnico-raciais.

O contexto de implementação da Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos serão discutidos no último item deste capítulo, todavia, vale destacar que o reconhecimento das demandas do Movimento Negro a partir da criação de leis e políticas públicas indica, de certa forma, a consolidação das suas experiências de luta e disputas no currículo e no campo educacional. Por outro lado, as **expectativas** e resultados das reivindicações e conquistas do Movimento Negro encontram-se em constante transformação, sendo assim, a única certeza sobre o futuro é a **experiência** de se compreender que somente por meio da mobilização e ocupação dos espaços de forma política é possível enfrentar o racismo e assegurar a cidadania da população negra. Portanto, a discussão aqui promovida sobre alguns acontecimentos históricos que marcaram a trajetória de experiências e expectativas do Movimento Negro Contemporâneo servirá como referência teórica e histórica no decorrer desta dissertação. A seguir, analiso se o protagonismo do Movimento Negro é reconhecido e enfatizado na Coleção **Identidade em Ação** de forma que não se resuma a uma simplificada inclusão de conteúdos prevista pela Lei nº 10.639/03.

2.2 Identidade em ação: (re)construindo narrativas

A imagem a seguir trata-se da capa da Coleção Didática **Identidade em Ação**. Nela, é possível identificar no canto inferior direito, a foto de uma jovem indígena, um jovem negro e uma jovem branca, todos sorrindo. Fazendo jus ao tema da coleção, a representação de uma imagem com identidades diferentes e aparentemente harmônicas entre si possui relação com o multiculturalismo e a sua inclusão nos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC presente nas obras didáticas. Entretanto, no capítulo anterior argumentei que a perspectiva adotada pelo Novo Ensino Médio sobre as “culturas juvenis” endossa um discurso de identidades pautadas no consumismo e individualismo, sem dar o devido destaque para as diferenças de raça, gênero, sexualidade e classe no ambiente escolar. Desse modo, faz sentido promover uma reflexão sobre as distintas concepções do multiculturalismo na educação e especificamente na coleção **Identidade em Ação**.

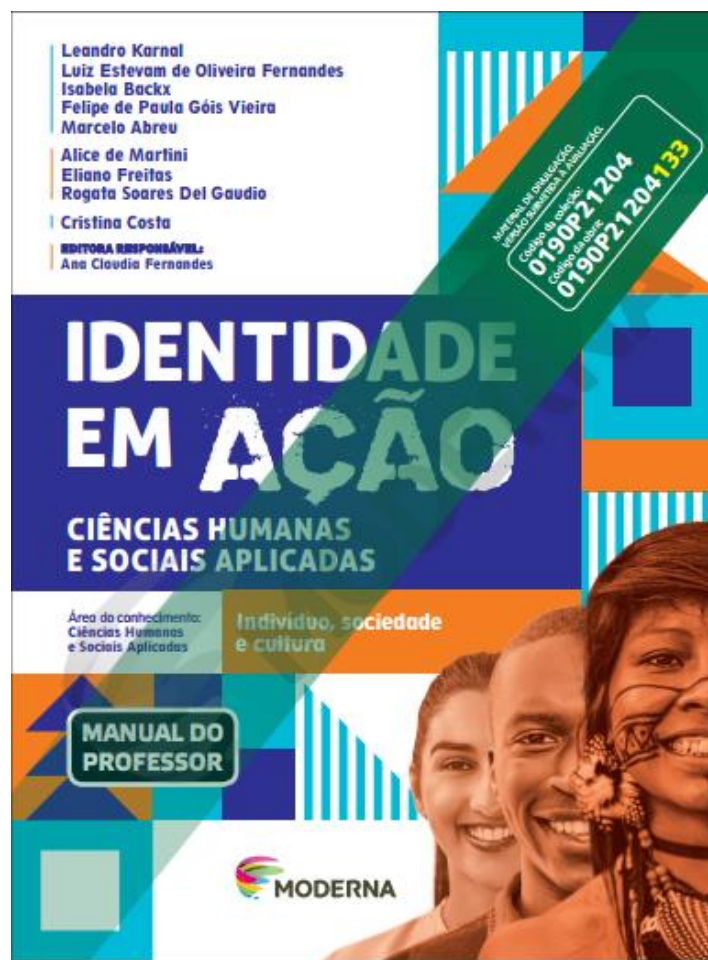


Imagem 8 – Capa da Coleção Identidade em Ação (Volume 1)

No livro **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, o autor Tomaz Tadeu da Silva (2016) evidencia as contradições e ambiguidades do multiculturalismo a medida em que faz a seguinte afirmação: “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.” (Silva, 2016, p. 85). Para Silva, o multiculturalismo é ambíguo porque ao mesmo tempo em sua percepção e relação com o outro (o diferente) é fruto das relações de poder, também é “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.” (Silva, 2016, p. 85). Ainda segundo o autor, é por causa dessa ambiguidade que o multiculturalismo representa um instrumento de luta política. Os estudos e compreensão da diversidade cultural da humanidade sempre foi alvo de áreas específicas como a Antropologia, cuja contribuição foi o entendimento de que de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes, não sendo possível estabelecer um critério que determine e julgue uma cultura superior a outra.

Surge então, nesse contexto, uma concepção de diferença forjada pela igualdade, isto é, “os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade.” (Silva, 2016, p. 86). Silva nomeia essa perspectiva como multiculturalismo liberal ou humanista, cuja característica é a difusão de um discurso em favor do respeito, da tolerância e da convivência pacífica entre as diferentes culturas. De fato, valores como boa convivência e respeito devem ser incentivados, no entanto, é preciso ter cuidado para que a tolerância não seja uma forma de ocultar e ignorar os conflitos causados por diferentes grupos com distintas visões de mundo. Uma perspectiva antagônica ao multiculturalismo liberal ou humanista, é a que Silva denomina como uma perspectiva materialista, inspirada no marxismo e em sua ideia de que as relações de poder e as estruturas sociais, políticas e econômicas são responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades e da diferença. Nas palavras do autor,

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (Silva, 2016, p. 88)

O currículo se constitui a partir das relações de poder, sendo assim, os livros didáticos reúnem um conjunto de discursos, ideologias e conhecimentos que (re)produzem identidades e diferenças. A escolha da capa da coleção ser uma imagem que representa a diversidade cultural numa perspectiva de celebração e sem a devida contextualização não se distancia muito da perspectiva do mito da harmonia das “três raças” que o Movimento Negro Unificado denunciou no final do século passado. Pensando nisso, me proponho a analisar como o conceito de identidade é abordado pelos autores da coleção e quais sentidos de identidade o Novo Ensino Médio pretende disseminar para os estudantes da educação básica que terão acesso a esses materiais didáticos. A primeira seção do livro do estudante da coleção **Identidade em Ação** (vol. 1), é intitulada “primeiras reflexões” e introduz a temática que será discutida no decorrer do volume. No caso do Volume 1, o tema gira em torno do Indivíduo, da Cultura e da Sociedade, sendo assim, os autores da coleção argumentam que

A sociedade brasileira, por sua vez, é composta de uma população distribuída de forma desigual pelo território, constituída do encontro e da convivência de diferentes povos e etnias, e que tem como marca a diversidade, na qual se expressam ricas e múltiplas manifestações culturais, diferentes modos de viver e valores compartilhados. Nessa confluência de povos e de saberes, também aparecem mecanismos de inclusão e de exclusão que produzem desigualdades. Como a diversidade está presente no contexto em que você vive? Você percebe desigualdades

em seu lugar de viver e na paisagem? Neste livro, você terá contato com essas reflexões por meio de um repertório de teorias, conceitos e conteúdos que podem subsidiar sua atuação de forma consciente na sociedade em que está inserido. Aproveite! (Livro do Estudante, 2020, vol. 1. p. 93)

No início deste capítulo me propus a realizar um “giro decolonial” pela coleção **Identidade em Ação** com o objetivo de observar e refletir sobre como a história das relações étnico-raciais, especialmente a que se refere ao ativismo e protagonismo do Movimento Negro Contemporâneo, é abordada numa coleção que tem a identidade como eixo temático. Para isso, sigo as mesmas perspectivas e questionamentos apontados por Silva:

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (Silva, 2016, p. 102)

Antes de promover esse “giro decolonial” e responder aos questionamentos propostos, considero relevante esclarecer que as observações, reflexões e críticas apresentadas no decorrer do capítulo se limitam somente aos trechos do Manual do Professor e do Livro do Estudante selecionados para esta análise. O que quero dizer é que não pretendo “julgar” a coleção como um todo, tampouco atribuir algum tipo de veredito de qualidade da coleção, afinal, nem possuo intenção e relevância para tal. Partindo desse pressuposto e tendo acesso a todo o material didático, selecionei conteúdos e assuntos que se relacionam com meu referencial teórico: a trajetória política e educacional do Movimento Negro Contemporâneo; as relações étnico-raciais de acordo com o conceito de temporalidade definido por Koselleck; a colonialidade do poder, do saber e do ser conforme a perspectiva decolonial. Isto posto, é primordial compreendermos quais concepções de identidade são produzidas e validadas e de que forma suas transformações estruturam e constituem as sociedades modernas e, consequentemente, os currículos e materiais didáticos escolares.

Em seu livro **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**, Stuart Hall apresenta três concepções de identidades construídas ao longo da modernidade: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A primeira concepção baseia-se nas ideologias que valorizavam a razão, a consciência e capacidade de ação presentes nos indivíduos. Segundo o autor, as Reformas Protestantes, os Movimentos Renascentistas e Humanistas, as Revoluções Científicas e o Iluminismo contribuíram para a consolidação da concepção do sujeito individual moderno “centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da

intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.” (Hall, 2005, p. 26).

Conforme as sociedades modernas se tornaram mais complexas com a eclosão de revoltas e revoluções na Europa, e processos pela emancipação política das colônias da América, a perspectiva individualista do sujeito iluminista foi perdendo espaço para movimentos políticos que trouxeram à tona a coletividade e a mudança de estruturas sociais presentes na formação dos Estados-Nação. Nas palavras de Hall, “o cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno.” (Hall, 2005, p. 30). O surgimento das Ciências Sociais e a criação de paradigmas como a do interacionismo simbólico tiveram um papel fundamental na conceituação do sujeito sociológico.

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 2005, p. 11)

Assim, a identidade do sujeito sociológico é construída através da sua interação com as estruturas sociais e culturais resultantes de processos e condições históricas. Essa perspectiva foi bastante explorada pelo pensamento marxista, cuja teoria considera a relação dialética entre a sociedade e os sujeitos, que formam a sua identidade “utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores” (Hall, 2005, p. 35). Nesse sentido, o foco passou a ser a materialidade das relações sociais ao invés da centralidade em um sujeito empírico, abstrato e possuidor de uma essência universal do iluminismo. Segundo Stuart Hall, uma das características da modernidade tardia é a constante transformação dos modos de produção e das condições sociais, modificando a noção de estabilidade e tradição de sociedades cada vez mais abertas às mudanças enunciadas pela globalização. Essas mudanças indicam que

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (Hall, 2005, p. 12)

Para o autor, a globalização produziu o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade permanente, pois, “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade [...] de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos no identificar – ao menos temporariamente.”

(Hall, 2005, p. 13). Assim, o sujeito pós-moderno questiona a concepção de um sujeito estável, homogêneo e padronizado, promovendo a emergência de novas identidades e rompendo com as tradições vigentes nas sociedades. Apesar de possuírem concepções distintas e até antagônicas, as definições do sujeito iluminista, sociológico e pós-moderno possuem algo em comum: seja em consonância com os ideais modernos, como o sujeito iluminista, ou com uma visão mais crítica sobre a modernidade através dos sujeitos pós-modernos, os conceitos de identidade e memória permanecem moldados de acordo com a colonialidade do ser e do saber e disputam por reconhecimento e legitimidade no campo epistemológico. Conforme aponta Maldonado (2019, p. 48) “A identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos precisos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento.” Ainda segundo o autor,

É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. (Maldonado, 2019, p. 49)

Ao apresentar as diferentes perspectivas de sujeitos existentes, Hall chama a atenção para um fato: as teorias e interpretações sobre os sujeitos e as suas identidades são legitimadas a partir das relações de poder vigentes. O sentimento de pertencimento a uma identidade nacional, por exemplo, não é inato aos seres humanos, mas sim construído conforme os ideais das sociedades modernas. Nesse contexto, as discussões sobre as liberdades e direitos individuais que caracterizavam o sujeito do iluminismo passaram a integrar o conceito de nação, cujos valores deveriam ser propagados e assimilados. Hall argumenta que a cultura nacional representa uma fonte de significações culturais, um foco de identificação e um sistema de representação para os indivíduos. Em suas palavras,

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (Hall, 2005, p. 50)

As identidades nacionais, na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (2000), representam um processo de fixação e de estabilização da identidade por meio do resgate à memória e aos mitos fundadores que levam ao sentimento de pertencimento. O autor discute sobre o conceito de representação, que se refere a atribuição de sentido e significados às identidades culturais. Em suas palavras, “é por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir” (Silva, 2000, p. 91). Nesse sentido, os conceitos de identidade e diferença não só estão relacionados, como dependem um do outro para fazer sentido. A identidade se

reafirma a partir da diferença, ou seja, a criação de uma cultura/identidade nacional só é possível por causa da existência de outras culturas e nações, por exemplo. Assim, o sistema de representações construídos em prol de uma identidade está ligado às relações de poder e disputas de grupos sociais que questionam o que é difundido como identidade na sociedade. Desse modo, Silva (2000, p. 96) enfatiza a noção do sujeito pós-moderno descrito por Hall quando afirma que a identidade não é fixa, unificada, estável e permanente, mas sim inacabada, contraditória, fragmentada e inconsistente, cercada por conflitos e disputas por validação e reconhecimento.

Volto a mencionar a relevância da função referencial dos livros didáticos apresentada no capítulo anterior, afinal, as narrativas e perspectivas pedagógicas adotadas pelos autores de uma coleção didática - especialmente de uma cujo nome é **Identidade em Ação** - passam pelo processo de representação das identidades que devem ser transmitidas para a sociedade. Helenice Rocha (2017) aponta que os livros didáticos de história são constantemente analisados e criticados pela narrativa sobre a cultura nacional e identidade cultural que apresentam por estarem inseridos em um campo de disputas políticas e ideológicas. Isso ocorre porque

Tais livros não apenas retratam a sociedade em sua história (Choppin, 2002). Por terem uma finalidade educativa, eles narram essa história destacando aspectos que podem bonificar a sociedade de que tratam e silenciar sobre aspectos que representariam demérito, por meio dos temas, enfoques, sujeitos, eventos e processos escolhidos para serem narrados. Essa narrativa escolar que compõe os textos do livro didático de história é, também, portadora de uma memória social com valor formativo [...]. (Rocha, 2017, p. 12)

Considerando que o estímulo para a criação de uma identidade nacional brasileira foi mobilizado por grupos hegemônicos de acordo com a colonialidade do poder, do saber e do ser por meio da educação, os livros didáticos apresentam discursos e perspectivas que podem perpetuar a colonialidade ou romper com ela. Vejamos qual é a perspectiva da coleção **Identidade em Ação**. O primeiro volume, intitulado **Indivíduo, Sociedade e Cultura** desenvolve as discussões sobre a noção de cultura e identidade promovidas no decorrer da história. Os três primeiros capítulos do livro abordam o tema de acordo com as teorias filosóficas e sociológicas, enquanto o capítulo 4 enfatiza as dinâmicas populacionais presentes na sociedade a partir da Geografia. As discussões sobre cultura e identidade específicas da disciplina de História aparecem no capítulo 5, que aborda *A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império*. Nas orientações específicas no Manual do Professor, os autores apresentam o capítulo da seguinte forma:

Nesse capítulo, são discutidas as políticas adotadas pelo Império Brasileiro para forjar uma identidade nacional assentada em desigualdades sociais e na multiplicidade

cultural. Destaca-se, nesse contexto, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Contrapondo-se ao discurso oficial do império, apresentam-se o Primeiro e o Segundo Reinado, sendo o foco da análise as dinâmicas de inclusão e exclusão social, o caráter excludente da primeira Constituição brasileira, a política indigenista, as rebeliões regenciais e a Revolução Praieira. São, ainda, analisados o impacto da Lei de Terras e, especialmente, o processo de abolição da escravidão e seu papel decisivo na formação da sociedade brasileira, considerando a exclusão dos ex-escravizados pelo Estado. Além disso, abordam-se a imigração e as teorias raciais que embasaram a ideia de “branqueamento” da população, explicitando o caráter não inclusivo das políticas estatais brasileiras. Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história. (Manual do Professor, Identidade em Ação. Volume 1. p. LVI)

No Livro do Estudante, os autores apresentam as tentativas de construção da identidade nacional durante o império legitimada pela fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Com a finalidade de registrar e criar uma história, memória e identidade homogênea aos brasileiros, a produção de conhecimento histórico nesse período foi desenvolvida pelas elites brancas e imperiais, cuja visão de mundo era projetada aos moldes iluministas e eurocêtricos para a validação das estruturas de poder vigentes.

1. A consolidação da nação: cidadania, história, literatura e identidade nacional

No Brasil, ideias como a de **nação** e a de **nacionalismo** chegaram com mais força a partir da segunda metade do século XIX. O Brasil, como Estado, existia desde a independência, em 1822, mas as pessoas não se reconheciam como brasileiras. Como transformar a multiplicidade de culturas, províncias e realidades existentes aqui em uma nação? Como fazer uma população tão diversa sentir-se parte da mesma comunidade política? Como representar o país e sua gente?

Na tentativa de construir uma **identidade nacional**, o governo imperial criou instituições que se dedicavam à escrita de uma história oficial, com o objetivo de produzir costumes e uma cultura em comum para a “nação brasileira”, que encobrisse a realidade cultural complexa e as desigualdades sociais, políticas e econômicas presentes no território.

Em 1838, foi inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A instituição ganhou notoriedade e abrangência durante o governo de dom Pedro II, empenhando-se em elaborar uma identidade para a nação de cunho fortemente patriótico.

O historiador Francisco Adolfo de Varnhagen destacou-se na instituição. Nas páginas de sua obra *História geral do Brasil* (publicada em dois volumes, um em 1854 e o outro em 1857), a natureza do país se convertia em temática cultural, representando o vigor e o desenvolvimento da nação. Se aqui não havia castelos medievais ou igrejas renascentistas à moda europeia, havia o maior dos rios e a mais bela vegetação.

Imagem 9 – Livro do Estudante (Capítulo 5 p.77)

O historiador Manoel Luis Lima Salgado Guimarães é considerado uma referência na análise sobre o conceito de nação na historiografia brasileira. Alguns termos que foram amplamente pesquisados pelo historiador, como “história oficial” e “nação brasileira”, se

encontram presentes no texto produzido pelos autores da coleção, embora Guimarães não seja citado em momento algum como referência bibliográfica no Manual do Professor e no Livro do Estudante. Tal fato demonstra o processo de transposição didática (Chevallard, 1991) que faz parte de uma coleção didática, ou seja, os autores dos livros didáticos têm a autonomia de produzir um texto que será lido pelos estudantes sem a necessidade de justificar suas argumentações com referências acadêmicas no próprio texto, assim, as narrativas e o conhecimento escolar possuem uma especificidade epistemológica. De acordo com Gabriel

Na Academia, seja no nível do que Chevallard (1991) chama de “transposição externa” (noosfera) ou no nível da “transposição interna” (sala de aula), o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos atores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) com as diversas matrizes teóricas e axiológicas privilegiadas pelos mesmos. A compreensão dessa estrutura epistemológica específica do saber histórico é importante para a reflexão sobre o processo de produção responsável pela elaboração da história de objeto de pesquisa a objeto de ensino. (Gabriel, 2017, p. 22-23)

Por esse motivo, os saberes acadêmicos e os saberes escolares não devem ser hierarquizados, afinal, ambos são mobilizados por professores de História, que, juntamente com suas experiências, elaboram conhecimentos com objetivos pedagógicos. Por causa da minha formação acadêmica, consigo associar as discussões promovidas no item “*A Consolidação da Nação: Cidadania, História, Literatura e Identidade Nacional (p. 77)*” com as análises feitas por Guimarães, pois, este autor fez parte da minha formação teórica sobre historiografia e ensino de história na graduação e no mestrado.

Para o autor, “Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros.” (Guimarães, 1998, p. 7). A citação do historiador sintetiza muito bem como a colonialidade do saber se aplica na sociedade. Por sempre terem ocupado os espaços de poder nas instituições políticas e econômicas, os grupos dominantes – geralmente homens brancos e ricos – são os responsáveis por controlar tanto as decisões que envolvem as condições materiais de vida da população racializada quanto a disseminação de ideologias, saberes e valores que legitimam as estruturas de poder que os beneficiam. No trecho do capítulo apresentado na imagem, os autores apresentam o contexto histórico da construção da identidade nacional durante o período imperial. Na página seguinte, abordam a temática indigenista e o apagamento da população afro-brasileira nos discursos oficiais propagados pelo Império brasileiro:

Já a escravidão, a instituição que alicerçava o país, foi apagada da narrativa usada para representar o Brasil como “civilizado” diante do mundo europeu e na

comparação com os seus vizinhos republicanos. Além disso, em razão das teorias raciais, segundo as quais os negros eram considerados biologicamente menos evoluídos do que indígenas e europeus, os elementos da cultura africana, as comidas, as danças, as religiões, as festas, os idiomas etc. foram ignorados pelo discurso oficial do império. (Livro do Estudante. Volume 1. p. 78)

No Manual do Professor, os docentes são orientados a destacar “o fato de que, nesse processo de construção da identidade nacional, tentou-se apagar a escravidão e as culturas africanas, assim como as tensões sociais decorrentes das desigualdades de direitos, que motivaram diversos conflitos entre a população e o governo.” (Manual do Professor, Identidade em Ação. Volume 1 p. LVII). O IHGB foi uma instituição que não só legitimou, como também fabricou o pensamento científico brasileiro sob a ótica da colonialidade do saber, à imagem e semelhança da branquitude. Logo, para superar a colonialidade que persiste moldando nossas referências de conhecimento no campo acadêmico e escolar, os estudos decoloniais sugerem a produção de saberes e práticas que ultrapassem o viés de contestação e negação, tendo como foco a elaboração de estratégias e propostas que sigam uma narrativa contra hegemônica. O Livro do Estudante e o Manual do Professor apresentam uma perspectiva que reconhece o apagamento dos conflitos e da exclusão da população afro-brasileira do conceito de cidadania pautado na identidade nacional embranquecida e eurocêntrica. Contudo, tal narrativa ainda endossa o protagonismo dos dominantes e a marginalização dos dominados, que são sempre descritos na posição de desvalorizados e excluídos. Sendo assim, pergunto: essa perspectiva é suficiente para incentivar a produção de conhecimento e pensamento crítico sobre as desigualdades raciais do século XIX? E quanto ao ponto de vista dos “excluídos da nação”? Qual é a perspectiva daqueles cuja identidade não era respeitada e reconhecida? Sobre os discursos a respeito da concepção de identidade, Silva argumenta que

Ela não procederá por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria "multicultural" pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. (Silva, 2016, p. 102)

Um exemplo de como abordar a questão da identidade nacional sem desconsiderar as relações étnico-raciais num contexto de escravidão e hierarquização da população negra, seria por meio da ênfase no surgimento da imprensa negra como instrumento de oposição e resistência à História Oficial difundida no Período Imperial. De acordo com Ana Flávia Magalhães Pinto (2001), a imprensa negra surgiu no século XIX, especificamente no ano de 1833. “O primeiro jornal da imprensa negra no Brasil, o pasquim O Homem de Côr, surge da Tipografia Fluminense de Paula Brito, na capital do Império, a 14 de setembro, pondo em xeque as efetivas condições de realização dessas promessas.” (Pinto, 2001, p. 17). Em sua

dissertação de mestrado, a autora pesquisou sobre o surgimento da imprensa negra do Brasil, destacando os pasquins do século XIX como um instrumento de resistência à discriminação racial.

Tendo em vista aspectos dos espaços de socialização em que se inscreve a população negra oitocentista, em especial a fração livre e liberta, e o modo como esses são dados a ler pelos historiadores – como momentos em que são operadas a construção e a disputa entre visões díspares e, até mesmo, conflitantes –, salienta-se a utilidade de uma recapitulação sobre as representações forjadas em casos de disputa de poder, em que também está em jogo a construção de identidades sociais e culturais. (Pinto, 2006, p. 19)

Um dos alicerces da colonialidade do saber é a tentativa de apagamento da intelectualidade negra, que ocorre de forma institucional e é reforçada a medida em que o papel da imprensa negra na mobilização da criatividade, intelectualidade e ativismo negro na busca de uma transformação de sua realidade no século XIX não é devidamente pontuado e reconhecido, afinal, antes mesmo que uma identidade nacional e homogênea fosse legitimada pelo IHGB, a imprensa negra já produzia narrativas sobre e para os afro-brasileiros no Brasil. “A virada do século XVIII para o XIX assistiu, dessa feita, a novas estratégias forjadas por pessoas negras no intuito de se esquivarem dos tentáculos da ordem escravista.” (Pinto, 2006, p. 20), no entanto, ao invés de contextualizar e apresentar o surgimento da imprensa negra nesse capítulo, que trata do período histórico de sua criação, os autores optaram por mencionar a imprensa negra somente no capítulo 6 (vol. 1), nomeado “*Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira*”. Na página 104 os autores discutem sobre o código penal de 1890 e a criminalização de práticas religiosas e culturais da população afro-brasileira. É nesse contexto que a imprensa negra é citada como resistência a uma organização social repressiva e excludente, entretanto, a abordagem dos autores se difere da argumentação promovida por Pinto:

Desde as últimas décadas do século XIX, indivíduos e grupos negros utilizaram a imprensa para tratar de assuntos que consideravam importantes e expor suas ideias sobre os rumos do país. [...] Lugares como a região da Sé, em São Paulo, transformaram-se em pontos importantes da sociabilidade negra após o fim do regime escravista. A chamada imprensa negra paulista, ainda nos primeiros anos da república, foi representada pelos jornais A Pátria (1889), O Baluarte (1903), O Propugnador (1907), A Pérola (1911), O Combate (1912), O Patrocínio (1913), O Menelik (1915) e uma infinidade de outras publicações. (**Identidade em Ação** - LE, 2020, p. 104 (vol. 1))

Os autores reconhecem a existência da imprensa negra a partir da abolição e no decorrer do regime republicano, ou seja, sua escolha sobre como narrar a história da imprensa negra invisibilizou o todo o seu contexto de criação e mobilização desde a década de 1830, apagando sua relevância e atuação no período da escravidão. É interessante reparar nas sutilezas presentes

na seleção e organização discursiva dos conteúdos na disciplina de História. Uma interpretação objetiva sobre a Lei 10.369 leva a conclusão de que esta foi aplicada na coleção **Identidade em Ação**, afinal, a imprensa negra, que faz parte da história afro-brasileira, está incluída no texto produzido pelos autores. Por outro lado, a escolha por priorizar uma narrativa sobre o IHGB como referência na formação da identidade nacional e por desconsiderar o papel da imprensa negra na representação política da identidade racial na mesma época, evidencia que os autores optaram por ocultar o protagonismo do ativismo negro sobre a produção de sentidos e discursos sobre sua própria identidade no século XIX. Não há coleção didática isenta de ideologias, por conseguinte, a existência de programas responsáveis por avaliar se os textos dos livros didáticos estão em conformidade com a Lei 10.639 não impedem que os autores abordem os conteúdos referentes a esse tema de forma superficial e incompleta, intencionalmente ou não.

A partir de tudo o que foi exposto até aqui, sigo utilizando as reflexões promovidas a respeito da Epistemologia Social Escolar. Segundo Gabriel, analisar a “trajetória da construção do campo disciplinar da história permite perceber o quanto ela está estreita e explicitamente imbricada com questões axiológicas, relativas à construção da identidade coletiva em geral e mais precisamente à da identidade nacional.” (Gabriel, 2017, p. 29). De acordo com a autora, no campo de ensino de história existem tensões de ordem epistemológica e política-cultural, nesse sentido, construir a memória nacional é um dos objetivos “que permeiam e tensionam o ensino dessa disciplina a despeito das concepções de história sobre as quais eles se baseiam, nos remetendo direta ou indiretamente à problemática da construção da(s) identidade(s).” (Gabriel, 2017, p. 29). No capítulo da Coleção **Identidade em Ação** que se propôs a discutir o conceito de identidade nacional tendo como recorte o período imperial, os autores não apresentaram outras narrativas e concepções de identidades como contraponto a essa identidade nacional, portanto, toda a exclusão e apagamento relatada no texto sobre a população afro-brasileira é, de certa forma, reforçada a medida em que as visões de mundo e identidades da população negra da época não foram incluídas. Logo, “como pensar um ensino de história que contribua para a formação de um cidadão crítico capaz de assumir e lidar com as suas múltiplas marcas identitárias e que muitas vezes se manifestam de forma contraditória” (Gabriel, 2017, p. 29) se essas múltiplas marcas identitárias não são explicitadas?

No decorrer do século XIX, o sistema escravista representou da forma mais concreta a colonialidade do poder, do saber e do ser imposta pela hierarquização das identidades por meio da dominação, violência, desumanização e subalternização da população negra. Todavia, o

final do século foi marcado por transformações que modificaram a organização social e política do Brasil. Todo esse contexto é apresentado no capítulo 5, no qual os autores discutiram as questões referentes ao fim do tráfico negreiro, a Lei de Terras, a imigração europeia, as teorias raciais e a política de embranquecimento da população, o movimento abolicionista e o fim da escravidão no Brasil. Para fechar o capítulo, os autores estabelecem uma relação entre a abolição da escravidão e as lutas em torno do direito à memória ao Dia da Consciência Negra em oposição à data da assinatura da Lei Áurea:



Imagem 10 – Livro do Estudante (Capítulo 5, p. 95)

A memória se constrói a partir das representações das identidades culturais, e Silva afirma que “representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso.” (Silva, 2000, p. 91). O texto se refere ao direito à memória da história e da luta da população afro-brasileira, mas retrata uma memória sem contexto, sem sujeitos, quase uma abstração, afinal, o contexto do último item do capítulo aborda um período histórico bastante posterior ao

fim da escravidão – o reconhecimento do Dia 20 de Novembro só ocorreu no final do século XX –, além disso, a imagem utilizada retrata uma manifestação em 2019 do Movimento Negro de São Paulo que, embora se refira a 16ª Marcha da Consciência Negra, não foi contextualizada e mencionada no corpo do texto. Por mais que eu compreenda a intenção dos autores de finalizar o capítulo sobre a identidade nacional no século XIX utilizando o 20 de novembro como contraposição ao fim da escravidão e ao protagonismo em torno do dia 13 de maio, acredito que essa abordagem com informações pouco contextualizadas não representa por completo a reivindicação enunciada: o direito à memória. Além disso, a luta pelo direito à memória não deve se restringir ao estabelecimento de datas, pelo contrário: o reconhecimento do Dia da Consciência Negra é o resultado de toda uma trajetória política e ideológica, pois, o 20 de novembro enquanto data que simboliza a identidade, a resistência e a memória de Zumbi dos Palmares, não existiria sem a mobilização e ativismo do movimento negro contemporâneo. Desse modo,

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político. (Silva, 2016, p. 102)

No texto apresentado na imagem 10 é possível identificar uma característica da colonialidade do ser e do saber: a forma como os autores escreveram o segundo parágrafo do texto, afirmando que o processo de libertação dos escravizados foi liderado por Zumbi dos Palmares, oculta o protagonismo e ativismo de sujeitos que vivenciaram todas as experiências e expectativas tanto do processo de abolição quanto o de implementação do Dia da Consciência Negra. Zumbi dos Palmares foi utilizado como um símbolo, uma referência pelo resgate à memória, mas quem reivindicou essa memória em torno do dia 20 de novembro foram as organizações e entidades negras. Conforme foi apresentado no item anterior, o processo de mobilização política para o reconhecimento do Dia da Consciência Negra no dia 20 de novembro foi liderado e protagonizado pelo Movimento Negro Contemporâneo na luta pela reavaliação do papel do negro na sociedade brasileira na política, na economia, na cultura e na educação. No volume 1 do Livro do Estudante, a expressão “movimento negro” apareceu no trecho “um intenso debate movimentou setores do movimento negro no Brasil [...]” (**Identidade em Ação** - LE, 2020, p. 95, vol. 1) e só foi repetida em outros dois momentos no

volume³¹. Sendo assim, faz sentido reivindicar o direito à memória sem definir e explicar a importância dos movimentos negros para a formação de uma identidade e pertencimento da população afro-brasileira?

Portanto, a partir da constatação de que a expressão “movimento negro” não foi definida e contextualizada no decorrer do volume, considero que a articulação entre passado (fim da escravidão e luta em torno do reconhecimento do dia 20 de Novembro) e presente (foto de uma manifestação de 2019 pelo Dia da Consciência Negra), promovida no texto “o direito à memória” perdeu toda a sua potencialidade porque as experiências, demandas e especificidades do movimento negro contemporâneo são diferentes das experiências, demandas e especificidades do movimento negro do século XIX, período que se refere ao recorte temporal do capítulo. De acordo com minha interpretação, os autores da coleção não consideraram as variações históricas, políticas e sociais vivenciadas pelo movimento negro, podendo levar à equivocada conclusão de que essa organização é homogênea e imutável. Tal observação demonstra a importância dos professores de História na mediação didática, afinal, muitas vezes são os professores quem “complementam” as informações ausentes nos livros didáticos, no entanto, partindo do pressuposto de que os livros didáticos possuem uma função referencial e cultural ideológica conforme aponta Choppin (2004), os registros sobre as informações e definições do movimento negro nesse volume da Coleção **Identidade em Ação** são vagos e incompletos.

Trata-se assim de apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo. (Gabriel, 2017, p. 25)

A disseminação de um discurso dominante e hegemônico nos espaços de experiências no decorrer de nossa história abriu brechas para que movimentos sociais e sujeitos questionassem as narrativas que legitimam o que deve ser lembrado/esquecido e incluído/excluído na educação básica, visando um horizonte de expectativas. É nesse jogo de disputas políticas e ideológicas que a concepção de identidade sob a perspectiva da decolonialidade ganha destaque, afinal ela é “formada e transformada continuamente em

³¹ Em um exercício que apresentou como documento de análise uma entrevista realizada pela BBC ao historiador Luiz Felipe de Alencastro, ao final da unidade 5; e na legenda de uma foto que registrou o Primeiro Encontro Internacional da Coalizão Negra por Direitos, no município de São Paulo em 2019, presente no capítulo 6 (ver anexos 4 e 5, páginas 111 e 112).

relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (Hall, 1987 Apud Hall, 2005, p. 13). Com base no que foi dito, é interessante observar as narrativas sobre a história do Movimento Negro Brasileiro registradas no volume 6 da coleção **Identidade em Ação**, intitulado **Ética, Cidadania e Direitos Humanos**. Os capítulos de história desse volume abordam os acontecimentos e transformações do século XX, a saber: “*Autoritarismo e populismo na América Latina*” (capítulo 3); “*Ditaduras na América Latina*” (capítulo 4). Como este é o último volume, o último conteúdo da disciplina de História que os estudantes têm acesso são o processo de abertura política e a promulgação da Constituição de 1988. No capítulo 4, “*Ditaduras na América Latina*” o regime ditatorial e o processo de redemocratização no Brasil ganham destaque. A respeito desse contexto autoritário e repressivo, os autores apresentam a atuação do Movimento Negro no período na página 66.

Movimentos sociais e arte engajada

Os movimentos de trabalhadores rurais brasileiros também foram alvo de forte repressão pelo aparato militar e por latifundiários, porque reivindicavam principalmente a realização da reforma agrária. Estima-se que ao menos 1.196 trabalhadores rurais, lideranças ou não, foram mortos ou desapareceram no campo entre 1961 e 1988.

Da mesma forma, o governo ditatorial coibiu energeticamente as manifestações antirracistas, por temerem que os movimentos negros pudessem se espelhar nos Panteras Negras dos Estados Unidos, organização e partido formado por negros para combater o racismo, a desigualdade econômica e a brutalidade policial. Os militares retomaram a ideia da “democracia racial” como um dos argumentos para seu projeto autoritário de integração nacional, sustentando que os protestos dos negros eram antipatrióticos. Assim, a difusão de críticas à noção da democracia racial e a valorização da história e das raízes negras foram o objetivo de diversos coletivos dessa época, tais como o Centro de Cultura e Arte Negra, o Grupo Palmares e os jornais *Árvore das Palavras* e *O Quadro*, todos fundados na década de 1970. O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, construiu na luta contra a discriminação racial duras críticas a respeito da violência policial e dos diversos tipos de discriminação social, econômica e cultural sofridas pelos negros.

O teatro, o cinema, as artes plásticas e a música também trataram dos problemas sociais do país. No teatro, grupos como o Arena e o Oficina retrataram em suas peças

Imagem 11 – Livro do Estudante (Capítulo 4, p. 66)

Nesse volume, o Movimento Negro Contemporâneo foi citado com mais frequência. Os autores destacam o surgimento e a consequente repressão a entidades negras que se posicionaram contra o mito da democracia racial, utilizada como justificativa para abafar os

conflitos raciais no Brasil durante a ditadura. Depois de apresentar as principais características, acontecimentos e reflexões sobre o regime ditatorial, o capítulo é finalizado com o processo de abertura política brasileira. No Manual do Professor os autores orientam que os professores destaquem a “rearticulação do movimento negro, por meio da criação do Movimento Negro Unificado, suas lutas e conquistas.” (Identidade em Ação MP, 2020, p. LIX), abordada da seguinte forma no Livro do Estudante:

Nesse cenário de abertura, o movimento negro se rearticulou. As experiências na área de educação, cultura e assistência social que caracterizavam a militância negra desde o início do século XX ganhavam novo impulso. Como vimos antes, um fato emblemático da reorganização dos movimentos negros foi a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado. O fortalecimento da organização resultaria em reconhecimento pelo Estado das organizações vinculadas ao antirracismo. Assim, nos estados em que os governos de matiz mais democrático se estabeleceram, surgiram órgãos voltados para a questão racial. E já no contexto da constitucionalização, promulgaram-se leis antirracistas, e começou o processo de reconhecimento dos direitos à terra e a expressões culturais quilombolas – o que ensejaria as primeiras formas de reparação simbólica e material, que futuramente se desdobrariam nas ações afirmativas contemporâneas. (Livro do Estudante, 2020, p. 72, vol. 6)

Como vimos na seção anterior, o processo que resultou no reconhecimento do Estado brasileiro com relação as demandas e lutas antirracistas foi bem mais complexo e teve como marco as experiências na organização de atos públicos, protestos e marchas políticas, como o Centenário da Abolição em 1988 e a Marcha pelo tricentenário de Zumbi, em 1995. Com relação as futuras políticas de ações afirmativas contemporâneas que os autores mencionam, mas não especificam, umas das conquistas mais efetivas no campo educacional são a promulgação da Lei 10.639 em 2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012), sendo a última até mencionada com o intuito de promover uma discussão sobre as ações afirmativas no capítulo 7, denominado “*Preconceito, Discriminação e Violência*”, relativo à disciplina de Sociologia. Porém, todo o contexto que levou a essa e outras conquistas mais atuais, como a própria Lei 10.639/03, não estão historicizadas na coleção, nem mesmo no Manual do Professor. Em outras palavras, é como se todas as conquistas mencionadas no capítulo não tivessem sido resultado de protestos, atos políticos e das mais variadas manifestações públicas e políticas que levaram o Estado a reconhecer e dialogar com o Movimento Negro Contemporâneo. Finalizo este item com a reflexão e conclusão de Silva a respeito do currículo:

O que um currículo crítico deveria evitar, de todas as formas, seria uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial. Não é suficiente evitar simplesmente as formas mais evidentes de essencialismo, como aquelas fundamentadas na biologia, por exemplo. É preciso questionar também formas mais sutis de essencialismo, como aquela que se manifesta através do essencialismo

cultural. Embora não reduza a identidade étnica e racial a seus aspectos biológicos, o essencialismo cultural concebe a identidade simplesmente como a expressão de alguma propriedade cultural intrínseca dos diferentes grupos étnicos e raciais. Nessa concepção a identidade, embora cultural, é vista como fixa e absoluta. No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação. (Silva, 2016, p. 104)

Iniciei esta seção problematizando a capa da Coleção **Identidade em Ação**, pois, mesmo que de maneira inconsciente, a imagem escolhida induz a uma concepção de identidade e diversidade cultural na perspectiva harmônica e de celebração que reproduz um conceito de identidade essencializadora, fixa e desprovida das relações de poder e conflitos sociais, seguindo os mesmos padrões criticados acima por Silva. Luiz Fernandes Oliveira (2010) se embasa na discussão sobre a Descolonização dos Currículos, promovida por Nilma Lino Gomes, para alertar que enquanto a aplicação da Lei 10.639/03 se limitar somente a uma inclusão de conteúdos desprovida de problematização e que não reconhece o protagonismo dos sujeitos afro-brasileiros, não será possível romper com a historiografia tradicional e eurocêntrica, por isso, é necessária uma ruptura epistemológica e cultural a respeito do ensino da história das relações étnico-raciais nos livros didáticos. No decorrer desse “giro decolonial” enunciado no título capítulo, apresentei, questionei e critiquei algumas narrativas que foram produzidas sobre a história e cultura afro-brasileira na coleção **Identidade em Ação**, e tendo como base o apagamento e simplificação do protagonismo do ativismo do movimento negro em alguns trechos analisados, concluo esta seção afirmando que a reorganização interdisciplinar proposta pela Reforma do Ensino Médio é um obstáculo para a produção de materiais didáticos capazes de proporcionar aos estudantes das escolas públicas uma formação complexa e completa devido ao estreitamento curricular que reduz cada vez mais o espaço destinado aos conteúdos de História, deixando a aplicação da Lei 10.639/03, o ensino das relações étnico-raciais e uma concepção crítica sobre as identidades cada vez mais para escanteio nas prioridades do Novo Ensino Médio.

2.3 20 anos da Lei 10.639/03: Em busca de um Horizonte de Expectativas

“Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de ZUMBI, líder da República Negra de Palmares, que existiu no Estado de Alagoas, de 1595 a 1695. desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro, DIA NACIONAL DA CONSCIENCIA NEGRA!

[...]

Hoje estamos unidos numa luta de reconstrução da sociedade brasileira, apontando para uma nova ordem, onde haja a participação real e justa do negro, uma vez que somos os Mais Oprimidos dos oprimidos; não só aqui, mas em todos os lugares onde vivemos. Por isto, negamos o treze de maio de 1888, Dia da Abolição da Escravatura, como um dia de libertação. Por quê? Porque nesse dia foi assinada uma lei que apenas ficou no papel, encobrindo uma situação de dominação sob a qual até hoje o negro se encontra: JOGADO NAS FAVELAS, CORTIÇOS, ALAGADOS E INVASOES, EMPURRADO PARA A MARGINALIDADE, A PROSTITUIÇÃO, A MENDICÂNCIA, OS PRESIDIOS, O DESEMPREGO E O SUBEMPREGO tendo sobre si ainda, o peso desumano da VIOLÊNCIA E REPRESSÃO POLICIAL. [...]"

A escolha de iniciar o último item do capítulo com um trecho do documento produzido no dia 4 de novembro de 1978 pelo Movimento Negro Unificado se relaciona com “nossa expectativa do futuro, quer seja portadora de esperança ou de angústia.” (Koselleck, 2006, p. 312). Explico: Começo pela angústia de perceber que este documento continua descrevendo de forma precisa a realidade de uma população negra que em 2023 segue sendo majoritariamente encarcerada, assassinada, desumanizada e marginalizada por causa do racismo. Mais de 40 anos se passaram e a manutenção da estrutura racista só comprova a importância dos movimentos negros, dos ativistas que permanecem na luta no presente e dos que chegarão para agregar no futuro devido a trajetória de lutas e conquistas do passado. Nesse sentido, apesar da angústia, também há esperança. Essa esperança se materializa com o fato de que recentemente foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicada no Diário Oficial da União a Lei 14.759/23, que torna feriado nacional o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.³² Antes da promulgação da referida Lei a data era feriado apenas em alguns estados brasileiros, contudo, muito mais importante que o feriado em si é a conquista que seu reconhecimento representa. De forma emblemática, essa Lei foi promulgada no mesmo ano em que a Lei 10.639/03 completou 20 anos e até hoje permanece trazendo frutos para a reavaliação do papel da população afro-brasileira na educação e na sociedade.

Segundo Gabriel, um debate presente no campo epistemológico é a crítica sobre a permanência de uma visão hierarquizada do saber “pela qual o saber científico, produzido e legitimado pela academia permanece como o único referencial válido para avaliar as mudanças que ocorrem no campo da história-ensinada nas escolas da Educação Básica.” (Gabriel, 2017, p. 24). No entanto, na contramão desse movimento epistemológico, o movimento negro

³² Fonte: Agência Câmara de Notícias <https://www.camara.leg.br/noticias/1029291-lei-torna-feriado-nacional-o-dia-20-de-novembro-dia-nacional-de-zumbi-e-da-consciencia-negra/#:~:text=Foi%20publicada%20no%20Di%C3%A1rio%20Oficial,Zumbi%20e%20da%20Consci%C3%Aancia%20Negra>. Acesso em: 29/12/2023

contemporâneo inverteu essa lógica, sendo o protagonista da mobilização política e de saberes que resultou na reformulação dos currículos escolares promovida pela obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica, que reconheceu e instituiu no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, incluída no Artigo 79-B da LDB:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:³³

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 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

Um adendo: No início de 2023 Lula assumiu pela terceira vez o cargo de presidência da República. Diante do conservacionismo e negacionismo científico característicos do governo anterior, a eleição de Lula no final de 2022 representou, por parte dos movimentos sociais e setores de esquerda, um horizonte de expectativas sobre o retorno de um diálogo construtivo entre as demandas da sociedade civil e o Estado. Além da Lei 14.759/23, foi sancionada em janeiro a [Lei 14.532, de 2023](#), que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão.³⁴ Ainda é cedo para qualquer conclusão sobre a relação do governo com os movimentos sociais – sobretudo porque a revogação do Novo Ensino Médio permanece sendo uma pauta de reivindicação –, porém, até o momento outras demandas dos movimentos negros voltaram a

³³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso: 29/12/2023

³⁴ Fonte: Agência Senado <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como-crime-de-racismo-a-injuria-racial> Acesso em: 30-12-2023

entrar em debate de forma mais presente na política brasileira. Posso citar como exemplo a fundação do Ministério da Igualdade Racial também no ano de 2023. Na seção Anexos (página 110) apresento na íntegra o texto de apresentação do Relatório de ações e Políticas do primeiro Ministério da Igualdade Racial do Brasil divulgado em dezembro (2023)³⁵

Apoiadas no legado de 20 anos de institucionalização das políticas de igualdade racial no Brasil, as secretarias, diretorias e assessorias do MIR estiveram comprometidas com o desafio de recuperar o tempo perdido e os danos provocados pelo sucateamento das estruturas e políticas, e avançar, sem precedentes, na execução de políticas que solucionem questões históricas e urgentes para o povo negro brasileiro, como a fome, o homicídio de jovens, o restrito acesso à terra, a empregabilidade, educação e tantos outros. (BRASIL, Ministério da Igualdade Racial, 2023, p. 4).

Gostaria de chamar a atenção para a citação retirada do relatório, pois, existe o reconhecimento de que as secretarias, diretorias e assessorias do Ministério da Igualdade Racial possuem como referência o “legado de 20 anos de institucionalização das políticas de igualdade racial no Brasil”. A escolha pelo termo legado é bem significativa nesse contexto, afinal, o ano de 2003 de fato foi muito importante para a educação das relações étnico-raciais. Costa apresenta muito bem esse contexto. De acordo com a autora, A sanção da Lei 10.639 de 2003 estabeleceu, no ano seguinte, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*. (2019, p. 113). Costa menciona também a Lei 11.645 de 2008, que alterou a Lei 10639 com a inclusão da história indígena, e as resoluções CNE/CEB de 2010, cujos números 4 e 7 “reafirmaram a legitimidade dos “conteúdos programáticos” referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros referenciados pelas leis anteriores.” (COSTA, 2019, p. 113). A respeito da promulgação da Lei 10.639/03, a autora afirma que

A obrigatoriedade do ensino de História da África trazida pela citada Lei trouxe à tona diferentes tensões e problemáticas no campo educacional, afetando a sociedade como um todo. Tanto o Ensino Básico quanto o Ensino Superior foram mobilizados em busca de novas políticas educacionais mais condizentes com as demandas atuais. [...] O currículo escolar, visto então como um terreno fértil para a proliferação das demandas do nosso tempo, configurou-se como palco de lutas hegemônicas que refletiram, nas práticas articulatórias mobilizadas, como um “amplo arco de forças” nos embates por narrativas que investem na legitimação de sentidos de saberes escolares, temporais e identitários. (Costa, 2019, p. 114)

A Lei 10.639/03 indicou o início das disputas sobre as narrativas que evidenciam as relações de poder que constituem o currículo escolar, pois, assim como a intelectual e professora Warley da Costa, que adota a perspectiva de análise pós-estruturalista, considero “o currículo como um campo discursivo [que] pode ser entendido e problematizado como uma

³⁵ BRASIL, Ministério da Igualdade Racial, 2023. Disponível em https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/MIR_RELATORIO_ACOES_POLITICAS2.pdf Acesso em: 24/01/2024

narrativa que produz significados em disputa no meio político”. (2019, p. 114). A autora continua: “[...] no caso das narrativas de negro nos currículos escolares, os movimentos sociais ocupam um lugar igualmente importante, atuando definitivamente no momento da produção de políticas curriculares [...]” (Costa, 2019, p. 115). A atuação do Movimento Negro na produção de políticas curriculares ficou evidente na elaboração do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, cujos objetivos são apresentados nas “questões introdutórias” do Parecer publicado em 2004:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004)

Costa (2019, p. 122) destaca que o parecer, destinado a orientar os estabelecimentos de ensino e educadores promoveu uma consulta ao Movimento Negro, Conselhos Estaduais e Municipais e professores que desenvolveram trabalhos sobre a questão racial. Esse horizonte textual foi pautado nas políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas que devem ser implementadas pelo Estado. Para Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), o lugar epistêmico consiste em estar socialmente inserido na posição de oprimido e possuir de forma consciente o compromisso ético-político de elaborar um conhecimento contra hegemônico. Sendo assim, considero coerente afirmar que o Movimento Negro ocupou um lugar epistêmico em razão de seu protagonismo nas lutas e conquistas sociais, sobretudo no campo educacional nos últimos vinte anos através da contribuição de seus saberes e experiências, da elaboração de documentos e da atuação de instituições e organizações voltadas para atender as demandas do povo negro brasileiro.

Com base no que foi dito, o **horizonte de expectativas** do movimento negro contemporâneo se concretizou com a Lei nº 10.639/03 de tal forma que, vinte anos após sua promulgação, a referida lei permanece produzindo **espaços de experiências** e práticas educativas nas escolas, sendo objeto de análise e discussões nos espaços acadêmicos e educacionais, sendo uma referência para a criação e ampliação de políticas de ações afirmativas

e instituições com enfoque nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo no Brasil. Sabemos que a apenas existência da Lei nº 10.639/03 é insuficiente para promover uma mudança significativa na estrutura social e o fim do racismo, no entanto, conforme já foi dito, a Lei abriu caminhos para a criação do Ministério da Igualdade Racial, que representa a recente conquista de um espaço político responsável por garantir e ampliar a cidadania da população negra. Por isso, me apego às boas expectativas porque o que me torna professora é justamente acreditar que, parafraseando Paulo Freire, a educação transforma as pessoas em sujeitos capazes de agir e intervir no mundo. É a partir da produção de saberes de forma coletiva que se é dado o primeiro passo para descolonizar a educação e lutar por uma sociedade mais inclusiva e igualitária. À vista disso, a decolonialidade se relaciona com esse contexto porque, assim como os movimentos negros, compreende o ativismo político como um projeto inacabado a partir da atitude dos sujeitos de questionar, agir e intervir no mundo tendo como referência suas próprias concepções epistemológicas, experiências e expectativas. Tal perspectiva torna necessária a reflexão promovida por Gomes

A questão é: Para que os saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ocupem um lugar na escola e na produção do conhecimento bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais? Ou no investimento em ciência e tecnologia? Portanto, uma intervenção reformista nos bastaria? Ou precisaríamos ser mais radicais e elaborar uma proposta que rompa com a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência que temos? (Gomes, 2017, p. 53)

A alteração da estrutura secular da escola requer o entendimento de que não basta apenas incluir assuntos referentes a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares e nos livros didáticos, é necessário repensar e reformular a forma como as narrativas e as memórias têm sido produzidas e reproduzidas na educação básica. Mais do que isso, é necessário refletir sobre quem produz as narrativas que geram identidades e memórias para os estudantes. Partindo desse pressuposto, considero os estudos decoloniais um potente referencial para se questionar a descolonização dos currículos, pois, a decolonialidade “[...] tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado.” (Maldonado, 2019, p. 53).

O pensamento, a criatividade e a ação são todos realizados não quando se busca reconhecimento dos mestres, mas quando estendemos as mãos aos outros condenados. São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito. (Maldonado, 2019, p. 58)

De acordo com o célebre Paulo Freire, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.” (2004, p. 27), desse modo, a consciência desse inacabamento torna os sujeitos “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos [...] (Freire, 2004, p. 27). No caso da atuação do movimento negro na educação, sua consciência do inacabamento se refere ao reconhecimento de que cada período na história possui demandas que são superadas para o surgimento de outras. Se nas últimas décadas do século XX as expectativas do Movimento Negro Contemporâneo giravam em torno do reconhecimento do Estado sobre seus direitos e reavaliação da identidade negra na sociedade e nos currículos escolares, em 2023 vivenciamos a luta pela ampliação das ações afirmativas para a população preta, além da mobilização contra o sucateamento da educação brasileira, que afeta negativamente a qualidade e expectativa de vida de muitos estudantes negros, especialmente após a implementação do Novo Ensino Médio e seu projeto de formação de jovens aparentemente qualificados para o mercado de trabalho em detrimento da valorização do pensamento científico e intelectual. Para Koselleck,

Os acontecimentos históricos não são possíveis sem os atos de linguagem, e as experiências que adquirimos a partir deles não podem ser transferidas sem uma linguagem. Mas nem os acontecimentos nem as experiências se reduzem à sua articulação linguística. [...] Existem diferentes extratos de experiências, já adquiridas ou que podem ser vividas, do que é ou pode ser lembrado, enfim, do que foi esquecido ou jamais transmitido, aos quais recorremos e que são organizados a partir das perguntas atuais. (Koselleck, 2006, p. 267)

À vista disso, acredito que o Novo Ensino Médio defendido pelos “reformadores da educação” representa um retrocesso para as conquistas do Movimento Negro Contemporâneo no campo curricular, pois, a construção de uma narrativa sobre as culturas juvenis e projetos de vida atrelados ao individualismo e padrões de consumo retira o foco das discussões sobre as identidades étnico-raciais e seu caráter conflituoso que infelizmente é produzido e reproduzido no ambiente escolar. A redução da carga horária de disciplinas como História e Sociologia, que abordam de forma mais crítica e profunda a cultura indígena, afro-brasileira e a diáspora africana indicam que, além dos interesses econômicos, há também um interesse ideológico dos grupos dominantes em desestimular o predomínio de pautas sociais e a politização dos estudantes da educação básica. Logo, todas as expectativas e experiências sobre um ensino de história antirracista são atravessadas pelas disputas, avanços e retrocessos resultantes das relações de poder no campo político, educacional e epistemológico.

Longe de conceber os saberes como universais, impessoais, sem proprietários, sem traços de sua gênese, a epistemologia social escolar tende a reconhecer a dimensão histórica e política como elemento constituinte da própria noção de saber, afastando-

se das perspectivas representacionais do conhecimento/saber e oferecendo a possibilidade de diálogo com as perspectivas construcionistas. Ter ou não ter saber — ou a definição de algo como sendo ou não um saber, nunca pode ser completa e definitivamente assegurada. O saber, assim entendido, é fonte de conflito e de disputa, verdadeiro objeto de desejo gerando uma dinâmica própria no seio das sociedades modernas. (Gabriel, 2017, p. 13)

Finalizo este capítulo com mais questionamentos do que certezas: todos os saberes que envolvem a coleção **Identidade em Ação** estão inseridos nesse contexto de disputas e legitimação das perspectivas e conhecimentos dos seus autores. Entretanto, dos autores com formação em História, nenhum deles informou possuir especialização ou pesquisas sobre as relações étnico-raciais em seu currículo Lattes, e daí vem o primeiro questionamento, afinal, não seria essencial a presença de autores especialistas no ensino de história das relações étnico-raciais na produção de uma coleção didática cujo tema é a identidade? Considerando que o último assunto de História abordado foi o período de redemocratização brasileira, os estudantes que utilizarem esta coleção didática não aprenderão sobre os acontecimentos históricos do século XXI, período em que vivem? Diante da redução na carga horária de História, quais são as garantias de que disciplinas eletivas que tratem da História do tempo presente sejam ofertadas de forma acessível e com equidade para toda a educação básica? Até que ponto a Reforma do Ensino Médio e implementação de políticas educacionais neoliberais contribuem para uma aplicação simplificada e despolitizada da Lei 10.639/03? A existência desses questionamentos aponta para uma afirmação: as consequências do esvaziamento curricular da disciplina de História afetam diretamente as narrativas sobre a memória e mobilização política dos movimentos negros.

Portanto, levando em conta que os movimentos negros desempenham a função histórica de pressionar a atuação do Estado para a promulgação de leis e políticas públicas que reconheçam seus saberes e ampliem os direitos e a cidadania da população negra, e o respectivo apagamento de seu protagonismo em momentos emblemáticos da história brasileira nos textos em que foram mencionados na coleção analisada, apresento no último capítulo minha proposição didática, que trata-se de um jogo de tabuleiro sobre a Marcha Zumbi a Brasília de 1995. Com essa proposta, pretendo desconstruir a lógica da colonialidade do poder, do saber e do ser nas práticas educativas. Além disso, espero que os estudantes adquiram conhecimentos sobre o movimento negro contemporâneo a partir de um ensino de História antirracista e possam perceber os processos de identificação em torno da memória de Zumbi dos Palmares e a importância política do Dia da Consciência Negra.

CAPÍTULO III: “MARCHA ZUMBI” - UM JOGO DE TABULEIRO SOBRE A MARCHA CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA (1995)

A atuação do Movimento Negro Contemporâneo na reivindicação, na implementação e na produção de saberes que possibilitaram a aplicação da Lei 10.639/03 foi uma ação em torno da resistência e combate a hierarquização de conhecimentos, histórias e culturas por meio da valorização da epistemologia de matriz europeia que constitui a disciplina de História. Desse modo, ainda é possível identificar influências e permanências da colonialidade do saber na educação básica e expressa nas coleções didáticas, pois, de acordo com Santos, por causa da inferiorização e exclusão dos grupos racializados promovidas desde a modernidade,

a história, o falar, a produção cultural, as epistemes, as demandas desses grupos também são empurrados para as bordas. Não é por outro motivo que, mesmo se fundando no mito da integração horizontal das três raças, foi preciso a força impositiva da lei e décadas de lutas antes dela, para que as histórias de indígenas, africanos e afrodescendentes passassem a fazer parte dos currículos escolares e dos livros didáticos ou, melhor dizendo, para que o tratamento dado às trajetórias desses grupos não fosse o de meros coadjuvantes sem falas, quase figurantes, na película que conta a saga dos colonizadores e de seus herdeiros diretos. (Santos, 2021, p. 49)

Problematizar o controle da subjetividade e do conhecimento, por exemplo, leva a uma reflexão sobre as memórias construídas e difundidas pelo pensamento hegemônico que controla as concepções e sentidos das identidades por meio da colonialidade. Por conseguinte, todo esse contexto demonstra a importância política dos movimentos sociais contemporâneos para a elaboração de teorias e práticas que sigam na contramão da colonialidade e apresentem propostas contra hegemônicas que entrem em disputa no campo epistemológico e educacional. Em sua obra **“Negro” na sala de aula de História: currículo e produção da diferença**, Warley da Costa analisou o processo de escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros nas leis, resoluções e pareceres, afirmando que

No caso, o Movimento Negro, ao mobilizar o termo “raça”, opera com memórias resgatadas do passado e que se articulam no presente. O emprego desse termo assume, desse modo, um sentido político, o que implica não definir essa identidade pela sua positividade plena, e sim pela incompletude. Essas estratégias culturais envolvem lógicas temporais e identitárias em meio às lutas hegemônicas recontextualizadas nesses textos curriculares. (Costa, 2019, p. 122)

Conforme argumentei no decorrer desta dissertação, as mobilizações e conquistas do movimento negro contemporâneo foram importantes para a validação de análises e pesquisas com enfoque nas relações étnico-raciais e para a ampliação de estratégias de superação do racismo e na construção de uma sociedade plural, que assegure a população preta o direito de viver, mas viver conforme os seus saberes, cultura, espiritualidade e visões de mundo. Tendo como base o que foi dito, considero os estudos decoloniais uma dessas estratégias de

enfrentamento ao eurocentrismo e a todas as formas de colonialidade presentes no ensino de história. Logo, utilizo a decolonialidade como referencial teórico para questionar a produção de saberes sobre a história das relações étnico-raciais e do ativismo do movimento negro nos livros didáticos. Partindo desse pressuposto, “qual a importância da perspectiva decolonial como proposta que venha impactar a produção de saberes e, consequentemente, a produção da literatura didática de história?” (Santos, 2021, p. 51). Em todos os livros didáticos, em cada texto escrito e não escrito, há uma concepção de identidade sendo narrada. Sobre as relações étnico-raciais no período de atuação do Movimento Negro Contemporâneo, a coleção didática analisada inclui o contexto de repressão a manifestações e grupos antirracistas durante o regime militar, conforme foi discutido anteriormente. Volto a destacar o último trecho que menciona o Movimento Negro na coleção **Identidade em Ação**:

Como vimos antes, um fato emblemático da reorganização dos movimentos negros foi a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado. O fortalecimento da organização resultaria em reconhecimento pelo Estado das organizações vinculadas ao antirracismo. Assim, nos estados em que os governos de matiz mais democrático se estabeleceram, surgiram órgãos voltados para a questão racial. (Livro do Estudante, 2020, p. 72, vol. 6)

Retomo ao questionamento de Nilma Lino Gomes: apenas a inclusão de acontecimentos sem muita profundidade basta para a promoção de uma educação antirracista? Que tipo de identificação e pertencimento os estudantes negros podem construir com o Movimento Negro se o texto do capítulo não conta como ocorreu o processo de reconhecimento desse movimento, quem foram seus precursores e quais conquistas se efetivaram e permanecem fazendo a diferença na vida de jovens negros e negras? Pensando nisso, elaborei uma proposição pedagógica que destaca a Marcha a Brasília em 1995, considerada por ativistas e historiadores como um marco que contribuiu diretamente para o reconhecimento do movimento negro por parte do Estado e não foi citada no trecho acima. Portanto, o último capítulo desta pesquisa trata-se da apresentação de uma proposição pedagógica resultante das reflexões e discussões articuladas no processo de escrita desta dissertação, sendo dividido em duas partes: na primeira, discorro sobre o processo de construção teórica e o conceito do jogo, as fontes e referências que justificam sua relevância para esta pesquisa; na segunda parte, apresento os elementos que compõem o tabuleiro, as regras, os objetivos e as orientações para a execução do jogo “Marcha Zumbi”.

3.1 - 20 de novembro: por uma proposição pedagógica antirracista!

Desde a promulgação da Lei 10.639/03, escolas de todo o país organizam eventos e/ou atividades no mês da Consciência Negra. Participei desses eventos como estudante da educação básica e como estagiária durante a graduação, e as minhas principais lembranças e experiências sobre o “Dia da Consciência Negra” nas escolas estão relacionadas exclusivamente aos aspectos da cultura negra, como a dança, capoeira, culinária, valorização da beleza negra. É fundamental que a cultura afro-brasileira seja valorizada e incluída no ambiente escolar, mas, e quanto a uma perspectiva mais politizada, crítica e reflexiva sobre o significado do 20 de novembro? O capítulo anterior apresentou parte da trajetória do Movimento Negro Contemporâneo nas últimas décadas do século XX, demonstrando que as leis e políticas de ações afirmativas em vigor atualmente são resultado de sua mobilização política em busca de reconhecimento, de igualdade e, sobretudo, na luta contra o racismo.

Na década de 1970 o Grupo Palmares fez uma escolha política ao apresentar a proposta de enfatizar o protagonismo de Zumbi, assim como foi uma escolha política a Marcha Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida ter acontecido em 1995, no dia do tricentenário de seu assassinato. Logo, até mesmo a celebração da cultura afro-brasileira no ambiente escolar no dia 20 de novembro é um ato político, ou melhor, uma conquista política. Se tudo é político, então por que a política (quase) sempre está oculta na história das relações étnico-raciais ensinada na educação básica? Só vejo uma resposta possível para esta pergunta: ainda não conseguimos eliminar do imaginário brasileiro o mito da democracia racial, que compreende a diversidade e o multiculturalismo através da “tolerância” e da convivência harmônica entre os diferentes, porém de forma superficial e desvinculada dos conflitos e das relações de poder, conforme apontou Silva (2016), tampouco conseguimos romper com a colonialidade do poder, do ser, e principalmente do saber, na educação.

Essa perspectiva presente no imaginário brasileiro é cercada de intenções ideológicas, afinal, a quem interessa fomentar um discurso favorável ao mito da democracia racial? O capítulo 1 expôs como as elites, grupos dominantes e hegemônicos na nossa sociedade, possuem poder para decidir os rumos da economia, da política e da educação brasileira. Desse modo, o que é mais interessante – e lucrativo – para os “reformadores da educação”: incentivar a elaboração de materiais didáticos que apresentem uma narrativa de identidade forjada na ideia de cidadão trabalhador e inserido na sociedade de consumo ou uma concepção de identidade que evidencie as contradições das relações étnico-raciais em forma de crítica ao sistema?

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. (Quijano, 2000, p. 342 Apud Balestrini, 2013, p. 101).

Para que o projeto moderno de colonização fosse bem-sucedido, foi necessário operar e controlar as categorias do ser e do saber dos sujeitos colonizados através do poder e da dominação. “O sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável.” (Maldonado, 2019, p. 50). Após a colonização, a estrutura de domínio e controle social permaneceu. Nesse contexto, assim como a decolonialidade desestabiliza a visão de mundo imposta pela colonialidade do poder-saber-ser, o movimento negro contemporâneo desestabiliza o persistente modelo de ensino eurocêntrico na educação básica brasileira, afinal, “tanto o Artigo 26A da LDB quanto às leis nº. 10.639/2003 e nº. 11645/2008 constituem-se numa tentativa de reconstituir o lugar desses grupos e povos na constituição e na construção do que se pode chamar de Brasil ou de sociedade brasileira.” (Paim; Pereira, 2018 p. 1247). À vista disso, acredito que os estudos decoloniais podem servir como justificativa teórica que embasa a proposta pedagógica que apresento a seguir devido às possibilidades de articulação entre teoria e prática para a elaboração de estratégias contra hegemônicas e antirracistas.

Um dos diferenciais do ProfHistória é a proposta de elaboração de um “produto” ao final da dissertação, possibilitando que os mestrandos possam produzir suas pesquisas considerando o ambiente escolar e mobilizar seus saberes em torno de uma prática educativa. Por conseguinte, o produto – o qual me refiro como proposição pedagógica³⁶ –, contribui para a formação intelectual e metodológica de quem produz, permite que professores de história da educação básica tenham acesso e possam se inspirar em práticas educativas para a sua sala de aula, e, principalmente, possibilita que estudantes construam conhecimentos de diferentes maneiras, através do incentivo ao lúdico, ao raciocínio lógico e a criatividade. Da mesma forma, pensando na importância de desenvolver projetos e atividades de forma que os estudantes sejam os protagonistas, os autores da Coleção **Identidade em Ação** desenvolveram a seção *Coletivo em Ação*, presente em todos os volumes, com propostas diferentes de acordo com a temática de cada um deles.

Ao final de cada volume, uma proposta de atividade prática interdisciplinar explora o universo temático do volume com o objetivo de que os alunos desenvolvam e compartilhem um produto por meio de recursos das mídias digitais. A proposta é

³⁶ Utilizo o termo proposição pedagógica ao invés de produto pedagógico porque acredito que a expressão produto remete a uma educação tecnicista, própria da perspectiva empresarial criticada nesta pesquisa.

estruturada em cinco pilares: cultura digital; protagonismo juvenil; pensamento crítico, científico e criativo; exercício da cidadania; e responsabilidade ética. (Manual do Professor. Identidade em Ação, Volume 1, p. XXXVII)

A proposta do volume 1 foi a produção de um minidocumentário com o tema “Lugares, vivências e saberes: meus bens culturais”, sobre manifestações culturais que fazem parte das experiências dos alunos. Quanto ao volume 6, a sugestão foi o projeto “Slam: a poesia da juventude”, com o intuito de articular poesia e a discussão sobre os direitos humanos. A ideia final é que os estudantes produzam um blog com os registros sobre a batalha de poesias conhecida como Slam. Ambas as propostas de práticas educativas enfatizam o contexto sociocultural dos estudantes, sendo uma forma de reconhecer e valorizar seus saberes e referências. Por esse motivo, acredito que a ideia da seção *Coletivo em Ação* possui o potencial de incentivar a conscientização e pensamento crítico dos alunos, desse modo, elaborei uma proposta inspirada na ideia da referida seção: um jogo de tabuleiro educativo sobre um dos mais importantes atos políticos do Movimento Negro Contemporâneo: **A Marcha Contra o Racismo, pela Liberdade e a Vida de 1995**. Considerando o apagamento da realização dessa Marcha na Coleção **Identidade em Ação**, a principal justificativa para a produção do jogo, que será apresentado no item a seguir, é a necessidade de reafirmar o protagonismo e o ativismo negro num passado não tão distante, que ainda produz desdobramentos no presente e expectativas para o futuro. Logo, outra base teórica do jogo é a articulação entre o “espaço de experiências” e o “horizonte de expectativas” (Koselleck, 2006) em torno da Marcha a Brasília e da disseminação da memória desse evento histórico.

O Dia da Consciência Negra é uma data reconhecida a nível legislativo e sociocultural, embora não esteja isento de opiniões equivocadas e controversas³⁷. Conforme argumentei anteriormente, a data 20 de novembro possui relevância e significado para o Movimento Negro Contemporâneo e para a população afro-brasileira num geral. No capítulo 5 (vol. 1) do livro do estudante, os autores utilizam o subtítulo “o direito à memória” para discutir sobre o Dia da Consciência Negra, como foi apresentado no capítulo anterior. A imagem utilizada ao final da Marcha é um registro da 16ª Marcha da Consciência Negra de São Paulo que aconteceu em

³⁷ Em 20 de novembro de 2021, o então presidente da Fundação Cultural Palmares Sérgio Camargo criticou o Dia da Consciência Negra em suas redes sociais, afirmando que o “povo brasileiro precisa acordar para a natureza intrinsecamente racista do Dia da Consciência Negra”. Ele também chamou a data de “Dia da Vitimização do Negro”, “Dia da Mente Negra Escravizada pela Esquerda”, “Dia do Culto ao Ressentimento pelo Passado” e “Dia de Luta pela Divisão Racial do Povo”. Tal discurso ser endossado por alguém que deveria ser o responsável por honrar a memória da Fundação Palmares indica o posicionamento político e ideológico alinhado com o governo conservador e de extrema-direita de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Fonte: (G1) <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/20/presidente-da-fundacao-palmares-critica-dia-da-consciencia-negra.ghtml> Acesso em: 27/01/2024

2019. Em uma produção didática, as imagens não falam por si só, elas precisam ser contextualizadas e fazer parte da construção do conhecimento. Desse modo, qual o sentido de apresentar a foto de uma manifestação recente sobre o Dia da Consciência Negra e não fazer menção à história dessa manifestação e à Marcha que promoveu visibilidade e reconhecimento nacional e internacional a respeito dessa data? A existência desse questionamento demonstra as contradições presentes no ensino das relações étnico-raciais, pois, o direito à memória enunciado pelo livro didático foi negado quando o próprio texto ocultou uma das maiores e mais importantes manifestações políticas do Movimento Negro Contemporâneo.

Se o apagamento de importantes momentos da trajetória do movimento negro acontecem ainda na atualidade e nos livros didáticos, no ano em que a Marcha foi lançada certamente não foi diferente. A principal fonte histórica usada como referência para a elaboração do jogo “Marcha Zumbi” foi o Jornal da Marcha, publicado em 22 de outubro de 1995, que teve a tiragem de 400 mil exemplares. Elaborado pela Executiva Nacional da Marcha Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, o jornal teve o apoio das entidades que compuseram a Executiva: Agentes de Pastoral Negros (APNs), Cenarab, Central de Movimentos Populares, CGT, Comunidades Negras Rurais, CUT, Força Sindical, Fórum Nacional de Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, MNU, Movimento pelas Reparações, Senun, Unegro, Grucon. (Executiva, 1995, p. 2). O objetivo da publicação do jornal foi divulgar a Marcha e demais acontecimentos relacionados ao contexto desse evento, a fim de promover uma reflexão e conscientização a respeito do Tricentenário de Zumbi dos Palmares. Contudo, o apagamento que citei no início do parágrafo também foi registrado no jornal. Um dos seus destaques foi a notícia do falecimento de Florestan Fernandes, considerado um aliado na luta contra o racismo. Um dos elogios feitos a Florestan Fernandes foi a ênfase em seu posicionamento diante do silêncio das grandes mídias após o ato de lançamento da Marcha a Brasília, que ocorreu na Câmara de Vereadores em São Paulo em 8 de julho de 1995.

Vale a pena registrarmos que, na segunda-feira 10 de julho de 1995, foi impressionante o silêncio da grande imprensa sobre um evento com o significado, a importância e a representatividade do lançamento da Marcha a Brasília, ocorrido no final de semana imediatamente anterior na Câmara de Vereadores de São Paulo. Não se noticiou uma linha sequer. Naquela segunda-feira, porém, a coluna de Florestan Fernandes na “Folha de S. Paulo” veiculava a mais dura crítica feita à pesquisa sobre relações raciais desenvolvida pela mesma “Folha”, criticando o “racismo cordial”, valorizando a ação das entidades negras e reafirmando o negro como vanguarda no processo de transformação estrutural da sociedade brasileira. (Executiva, 1995, p. 2).

Ficou evidente então que o movimento negro precisava se mobilizar e se articular para conseguir o apoio e a participação de todos e todas interessados(as) em marchar contra o

racismo naquele 20 de novembro, desse modo, a criação do jornal só reafirmou a análise feita por Florestan Fernandes de que o ativismo negro era uma “vanguarda no processo de transformação estrutural da sociedade brasileira.” (Executiva, 1995, p. 2). Toda essa articulação na busca por divulgação e apoio ultrapassou as fronteiras nacionais, o Jornal da Marcha também noticiou a realização da Conferência Interamericana Pela Igualdade Racial que ocorreu em 24 de agosto em Washington D.C, na qual os representantes do movimento negro leram uma moção de apoio à Marcha, convidando os “companheiros sindicalistas norteamericanos a participarem da Marcha a Brasília, em nome da solidariedade que nasce no seio deste evento.” (Executiva, 1995, p. 2). A relação entre ativistas afro-brasileiros e afro-americanos se fortaleceu nas últimas décadas do século XX devido ao contexto de luta pela conquista de direitos que marcou, cada um do seu modo, a experiência da população negra desses países, cujos intelectuais e ativistas trocaram saberes, vivências e expectativas para a superação do racismo.

As notícias relatadas acima revelam a importância política e histórica do ano de 1995 para o movimento negro contemporâneo. Por esse motivo, além de considerar o Jornal da Marcha uma importante fonte histórica sobre o movimento negro, acredito que a criação e publicação do jornal foi e continua sendo um instrumento que se opõe à colonialidade do saber, pois registra os principais acontecimentos que antecederam a Marcha como forma de resistir a omissão das grandes mídias sobre o ato e, principalmente, convoca a população dando visibilidade para as suas demandas, como podemos perceber na frase que encerra a edição do jornal: “Não fique esperando: siga o apelo de sua própria consciência e crie um comitê de apoio à Marcha no seu bairro, na sua escola, no seu local de trabalho!” (Executiva, 1995, p. 4). Com base em tudo o que foi dito, mobilizo o contexto político e as notícias publicadas no Jornal da Marcha como forma de demonstrar que é possível elaborar uma proposição didática conforme os saberes e experiências que valorizem o protagonismo e ativismo negro. Espero ter conseguido explicitar os motivos que me levaram a escolher o Jornal da Marcha como referência histórica do jogo, porém, antes de apresentá-lo, acho importante enfatizar também quais foram as expectativas criadas por mim com a elaboração do tabuleiro “Marcha Zumbi”.

Espero que o jogo proporcione uma reflexão sobre o significado do Dia da Consciência Negra através do ato político que ocorreu no tricentenário do assassinato de Zumbi dos Palmares. Desse modo, pretendo colocar em evidência o protagonismo e ativismo negro por meio de um jogo em que os estudantes aprendam enquanto jogam. Cada casa do tabuleiro conta uma história, uma notícia, um enunciado que orienta os jogadores a conhecerem, e de certa

forma reviver, a emblemática a trajetória do Movimento Negro Contemporâneo. Convocados a marchar pelo tabuleiro, os jogadores precisarão lidar com a sorte e a imprevisibilidade e enfrentarão desafios, obstáculos e vitórias em homenagem aos 30 mil militantes que foram até Brasília em 1995 celebrar sua identidade e resistência, denunciar o racismo e apresentar propostas para a sua superação. Portanto, a proposição pedagógica desenvolvida trata-se de uma proposta de prática educativa antirracista a medida em que promove um conhecimento sobre um acontecimento idealizado, noticiado e realizado por pessoas negras que não ocuparam o lugar de coadjuvantes, mas de protagonistas de sua história individual e coletiva em benefício de toda a população afro-brasileira.

3.2 O Jogo de tabuleiro “Marcha Zumbi”

O jogo “Marcha Zumbi” é composto por um tabuleiro, vinte cartas correspondentes aos números das casas do tabuleiro e uma cartilha que contém orientações de como jogar e informações sobre a Marcha a Brasília e seus desdobramentos. Como indiquei anteriormente, todo o processo de criação do tabuleiro, do conteúdo das cartas e da cartilha teve como referência o Jornal da Marcha (1995). Selecionei notícias registradas no jornal e as organizei conforme fui dando sentido ao percurso do jogo até a casa 20 do tabuleiro, que simboliza a conquista pela realização da Marcha no dia 20 de novembro de 1995 e consagra a vitória do jogador que completar todo o caminho até o final. O jogo, todas as informações e anexos relacionados a ele estão reunidos neste site: <https://sites.google.com/view/marchazumbi/apresenta%C3%A7%C3%A3o>

A primeira página do site contém uma imagem com a identidade visual do jogo e um pequeno texto de apresentação. Nas seções seguintes é possível encontrar as regras do jogo e os anexos: Cartilha “Marcha Zumbi”; Tabuleiro e Cartas do jogo; e o arquivo pdf do Jornal da Marcha (1995) na íntegra. A ideia de criar o site “Marcha Zumbi” surgiu com o propósito apresentar o jogo de forma mais organizada e facilitar sua divulgação para professores de história do ensino médio da educação básica. Outra informação relevante é que apesar de ter criado o jogo, não consigo, ao menos por enquanto, aplicá-lo em sala de aula durante as aulas de História. Isso porque seu público-alvo são estudantes do ensino médio, entretanto, não atuo como professora de História no ensino médio da escola em que trabalho. Diante dessa realidade, elaborei o site com todas as explicações que considero necessárias para que outros

professores possam aplicar esse jogo e, junto com os estudantes, marchar rumo ao Dia da Consciência Negra:

REGRAS DO JOGO

Sobre o jogo:

O jogo de tabuleiro “**Marcha Zumbi**” foi elaborado de acordo com o Jornal da Marcha, publicado pela Executiva Nacional da Marcha em outubro de 1995 com o objetivo de divulgar a Marcha a Brasília. Esta importante fonte histórica foi utilizada como referência e contexto para a execução do tabuleiro e das cartas do jogo. Todas as fontes usadas no decorrer desta cartilha estão referenciadas no final deste documento.

Como jogar?

Os jogadores deverão se organizar em um grupo de no mínimo três e máximo sete competidores, sendo um deles obrigatoriamente o líder do jogo, que fica responsável por ler as cartas e fiscalizar se os jogadores estarão cumprindo os comandos, portanto, o líder não participará diretamente do jogo. Em ordem estabelecida pelo grupo, todos jogarão os dados. **ATENÇÃO:** Na primeira rodada somente um dado poderá ser jogado. O líder só realizará a leitura da carta referente ao número que o jogador avançar no tabuleiro após TODOS jogarem os dados, sendo assim, as cartas serão lidas em ordem decrescente e os jogadores precisarão seguir suas orientações. **Vence o jogo quem chegar primeiro na casa de número 20, completando, desta forma, o tabuleiro.**

Este jogo contém:

- 1 Cartilha “Marcha Zumbi”
- 1 Tabuleiro
- 20 cartas

Objetos necessários para o jogo:

- 2 dados
- 6 peões




Imagem 12 – Regras do jogo “Marcha Zumbi”

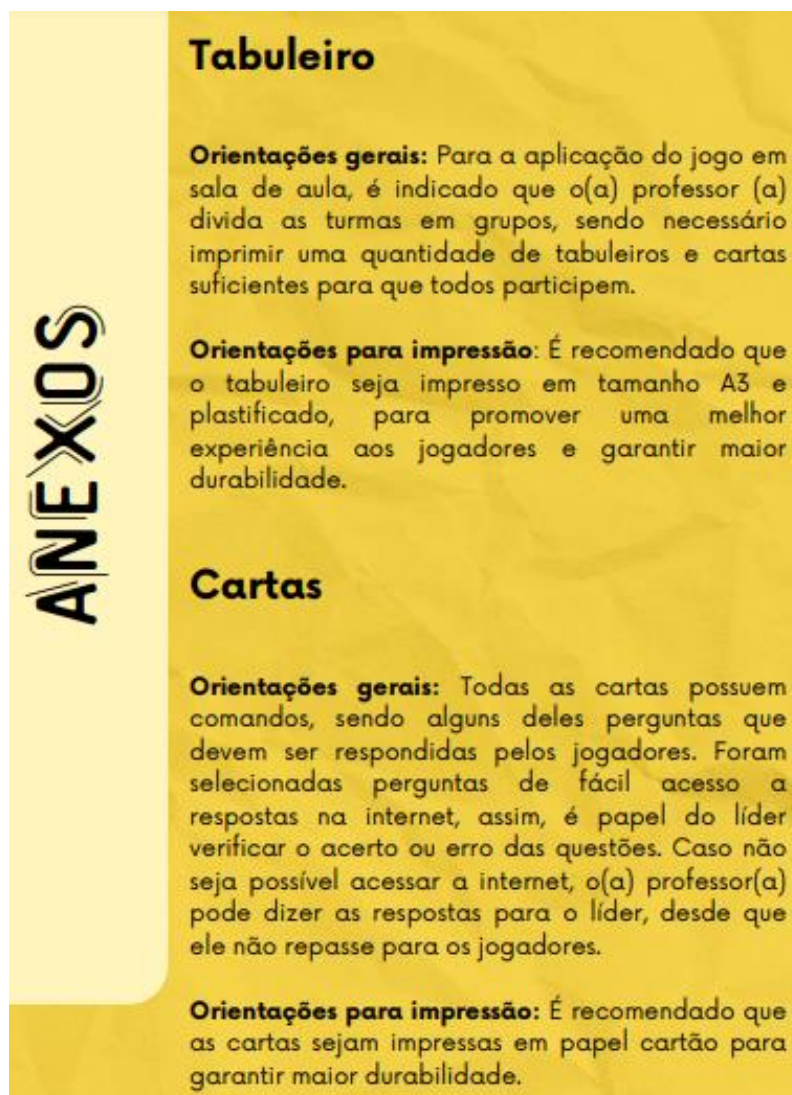


Imagem 13 – Orientações para o jogo “Marcha Zumbi”

3.2.1 Cartilha “Marcha Zumbi”

A Cartilha possui duas funções. A primeira é ser integrada ao jogo em dois momentos: a carta nº 4 aborda a notícia do falecimento de Florestan Fernandes, e orienta o jogador que cair nesta casa do tabuleiro a ler a página 5 da cartilha. Nesta página, além de um trecho da notícia relatada no Jornal da Marcha (1995), é possível identificar um comando no canto direito inferior, que beneficia o jogador com um bônus para o jogo. O segundo momento em que a Cartilha faz parte do tabuleiro é na carta nº 9, que apresenta a notícia sobre o posicionamento do movimento negro brasileiro diante da decisão do governo da Pensilvânia de executar o ativista negro Mumia Abu-Jamal, e direciona o jogador para a página 6, que apresenta uma

atualização sobre o caso de Jamal e garante mais um bônus que movimentará o jogo. É importante sublinhar que a seleção dessas notícias não foi de forma alguma aleatória; no caso da notícia de Florestan Fernandes, os jogadores podem conhecer melhor sobre os posicionamentos e impressões das entidades negras sobre um dos sociólogos mais referenciados do país, além de possibilitar uma reflexão sobre a importância da atuação da imprensa negra para combater o silêncio das grandes mídias acerca do ativismo negro da época; já na notícia sobre Mumia Abu-Jamal, a ideia é demonstrar a colaboração e solidariedade do movimento negro brasileiro contra a prisão considerada política e arbitrária do ativista estadunidense e apresentar atualizações sobre o caso que se tornou mundialmente conhecido por conta de sua repercussão e pela denúncia promovida pelo próprio Jamal e por organizações que defendem os direitos humanos. Portanto, embora o foco do Jornal da Marcha (1995) tenha sido a Marcha a Brasília, as entidades que organizaram o jornal também se preocuparam em registrar acontecimentos simultâneos relacionados com as suas demandas, como a denúncia e repúdio ao racismo no Brasil e fora dele.

A segunda função da cartilha é contextualizar e apresentar informações complementares sobre a temática do jogo, especialmente para professores que queiram trabalhá-lo em sala de aula. A página 4 mostra o primeiro documento da cartilha, que se trata da transcrição do documento de lançamento da Marcha de 1995, cujo texto, escrito por representantes do movimento negro, tem o poder e o simbolismo de um manifesto que, além de enunciar e convocar a população para o ato, pode ser compreendido como uma fonte histórica sobre o posicionamento, as lutas e as demandas do movimento negro contemporâneo nos anos 1990. As duas páginas seguintes já foram apresentadas no parágrafo acima, sendo assim, prossigo para a página 7, que traz a discussão para o ano de 2023, com títulos e trechos de reportagens que infelizmente evidenciam a permanência do racismo na nossa sociedade apesar de todo o engajamento e mobilização histórica do movimento negro. Pensei em trazer dados atuais para a cartilha devido ao trecho transcrito do Jornal da Marcha e a orientação proposta na carta nº 13:

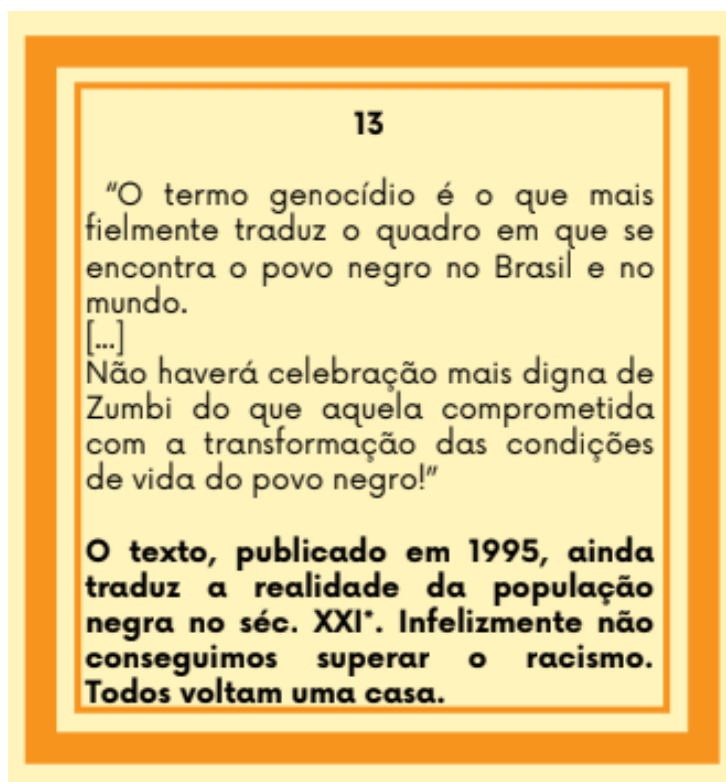


Imagem 14 – Carta do jogo “Marcha Zumbi”

Embora existam mudanças no contexto de cada época, o combate ao racismo, ao epistemicídio/genocídio e a marginalização da população preta no Brasil indica uma permanência das estruturas sociais cujas consequências ainda fazem parte das reivindicações dos movimentos negros da atualidade. De acordo com Nilma Lino Gomes

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá muito via mito da democracia racial, uma construção social produzidas nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático –, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. [...] Um dos méritos do Movimento Negro ao longo dos anos tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo. (Gomes, 2017, p. 51)

Fazer um paralelo entre o texto publicado pelo Jornal da Marcha em 1995 e a permanência do genocídio negro no Brasil é uma forma de demonstrar o racismo estrutural e a necessidade política de reconhecimento da história do movimento negro brasileiro, de forma que estudantes negros possam, de fato, ter acesso ao direito à memória e ter consciência de que o movimento negro não é uma entidade abstrata e que ficou no passado. Enquanto eu escrevo

esse texto, provavelmente ativistas e militantes negros estão se mobilizando e encontrando formas de lutar pelos nossos direitos, disputando espaço político e trazendo para o debate público a denúncia e o combate ao racismo. Assim como na realidade, os jogadores precisarão lidar com obstáculos, problemas e retrocessos que fazem parte das contradições do racismo à brasileira que segue negando o racismo que pratica. Por outro lado, a denúncia ao racismo não deve se limitar apenas a uma exposição sobre o problema, devemos encará-lo e tentar superá-lo, assim como o movimento negro faz atualmente e fez em 1995 através da realização da Marcha a Brasília no dia 20 de novembro, data que representa o ponto final do jogo e ganha destaque na última página da cartilha.

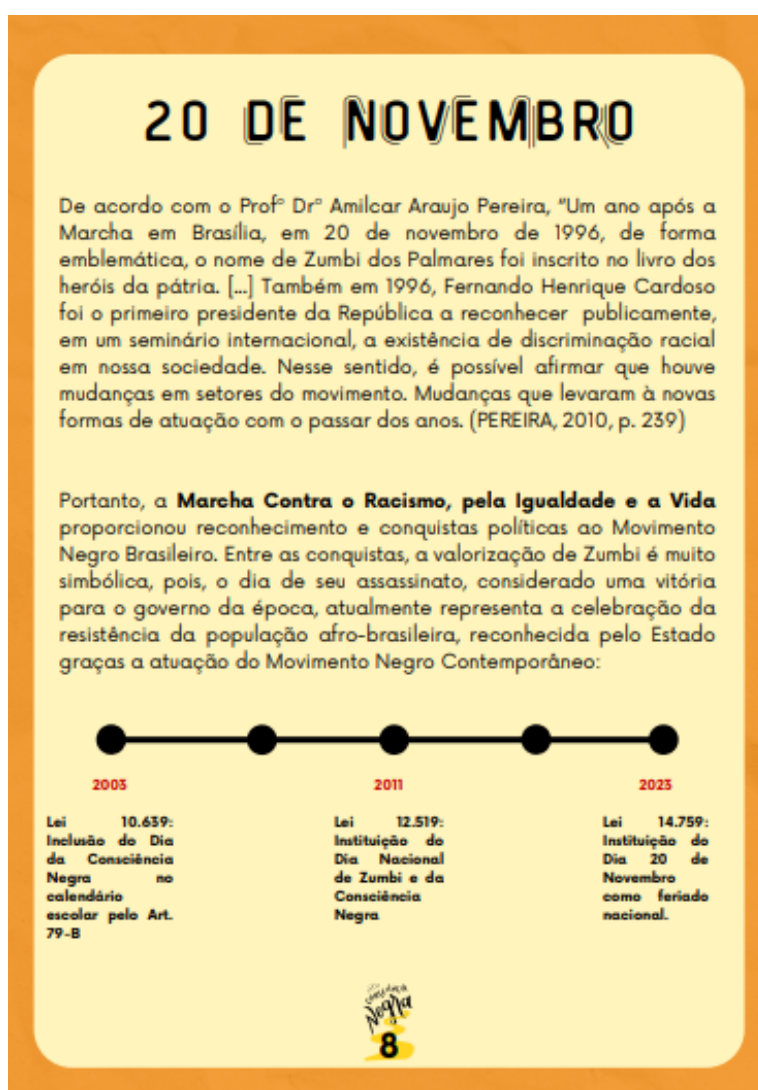


Imagem 15 – Cartilha do jogo “Marcha Zumbi”

O dia 20 de novembro possibilita uma relação com as categorias espaço de experiências e horizonte expectativas definidas por Koselleck, pois, toda a experiência na organização e realização da Marcha nesse simbólico dia foi motivada pelas expectativas das entidades negras envolvidas naquele ato político. Após a Marcha, algumas expectativas foram alcançadas, especialmente no que se refere ao reconhecimento do Estado sobre as demandas do movimento negro, o Dia da Consciência Negra e seu comprometimento com o combate ao racismo no Brasil, resultando em legislações e políticas de ações afirmativas em benefício da população negra. Além disso, exploro as categorias de espaço de experiências e horizontes de expectativas como elementos constituintes do jogo: para alcançar suas expectativas – nesse caso vencer – os jogadores deverão percorrer e aprender sobre um espaço de experiências (tabuleiro) cujo destino é a Marcha a Brasília.

Portanto, a Cartilha “Marcha Zumbi” se propõe a oferecer informações relevantes que podem ser exploradas em uma aula sobre a história do movimento brasileiro durante o período de redemocratização do Brasil, afinal, as legislações e conquistas descritas na imagem acima foram possíveis devido ao fortalecimento da defesa dos valores democráticos na sociedade civil e no Estado Brasileiro, que atendeu as reivindicações dos movimentos sociais num contexto em que a cidadania estava sendo cada vez mais ampliada. Por fim, o jogo “Marcha Zumbi” busca enfatizar o caráter político do Dia da Consciência Negra e toda a luta do Movimento Negro Contemporâneo pelo direito de conquistar direitos e pela consolidação da memória sobre a história e a cultura afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas, como o boneco incendiado da Princesa Isabel. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado – um requisito de nossa maioria política. (Executiva Nacional da Marcha, Jornal da Marcha, 1995)

Não sou a primeira, e certamente não serei a última, a se dedicar compreender as questões e contradições que envolvem o ensino de história das relações étnico-raciais. No decorrer desta dissertação trouxe as contribuições de intelectuais como Warley da Costa, Nilma Lino Gomes, Amilcar Pereira, Luciana Ballestrin, etc., para reforçar minha argumentação sobre a relevância do protagonismo do movimento negro na denúncia ao racismo e na proposição de soluções para combatê-lo no campo educacional e epistemológico. Conforme foi enunciado no trecho do documento destacado acima, todas as consequências do racismo e do mito da democracia racial já foram denunciadas, entretanto, o atual tempo de incertezas demonstra a necessidade de se reforçá-las na sociedade brasileira. No primeiro capítulo, denunciei os problemas da Reforma do Ensino Médio para a educação básica e para o ensino de História. Para as elites, o Novo Ensino Médio representa a manutenção dos seus privilégios e poder na sociedade através da formação da futura classe trabalhadora alienada e treinada para se integrar no mundo do trabalho sem questionar o sistema. Além disso, o conceito de Estado Mínimo difundido pela ideologia neoliberal promove, mesmo que indiretamente, o esvaziamento das funções sociais da escola por compreender o fracasso e o sucesso da educação básica sob uma ótica de recompensa ou prejuízo aos investimentos do Estado, materializando a lógica de mercadorização da educação.

Tendo em vista a influência dessa reforma na produção e organização curricular e metodológica da Coleção **Identidade em Ação**, não podemos ignorar a função ideológica e cultural dos livros didáticos, que de acordo com Choppin (2004), é a mais antiga entre todas as suas funções. O livro didático é um dos “vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido [...] como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político.” (Choppin, 2004, p. 553). Logo, a análise da coleção didática após a reforma do ensino médio viabilizou o reconhecimento das perspectivas validadas pelas

classes dirigentes, representadas pelos “reformadores da educação”. Na referida coleção, a concepção de identidade predominante, apoiada no discurso de “culturas juvenis”, é praticamente desvinculada do senso coletivo, pois, o reconhecimento da heterogeneidade dos jovens não foi feito de maneira politizada, de forma que incluísse explicitamente as questões de gênero, étnico-raciais, de classe e sexualidade nas orientações do Manual do Professor, pelo contrário; serviu para justificar uma suposta autonomia dos estudantes para a oferta e escolha de disciplinas consideradas atrativas e próximas de seus interesses pessoais. Tomo como exemplo a existência da disciplina “empreendedorismo”, cujo objetivo, ao menos na teoria, seria moldar jovens estudantes sob a perspectiva neoliberal do desenvolvimento de habilidades e competências úteis para o seu “projeto de vida” individual. Na prática, existem muitos obstáculos para o alcance de uma formação qualificada para o mercado de trabalho, sobretudo para estudantes negros, que são maioria nas escolas públicas e sofrem com as consequências do sucateamento e desigualdades sociais e educacionais. Em outras palavras, os sentidos de identidade e diferença atribuídos às culturas juvenis foram forjados em conformidade com a ideologia capitalista, como podemos ver a seguir:

Ao explorarmos o tema ‘juventude’ é preciso ter claro que estamos diante de construções histórico-sociais, de representações, variáveis no tempo e no espaço. Desse modo, concepções de juventude ganham diferentes nuances de acordo com a época, o espaço, o grupo social e as condições de vida. Atualmente, o conceito de juventude, assim como o de adolescência, diz respeito a um grupo social forjado na moderna sociedade capitalista, que passou a atribuir aos sujeitos, na transição da infância à idade adulta, um conjunto de características comuns que giram em torno do preparo para a inserção no processo produtivo e para assumir responsabilidades civis e sociais.³⁸ (Manual do Professor, 2020, p. XVI)

Entre tantas nuances, variações e representações histórico-sociais, entre tantos conflitos, contradições e relações de poder, foi a concepção de uma juventude moldada pelo e para o capitalismo que ganhou evidência (de forma positiva e idealizada, vale ressaltar). O não reconhecimento das relações étnico-raciais na formação das identidades das juventudes se relaciona com as críticas, questionamentos e mais denúncias realizadas por mim no segundo capítulo deste texto, afinal, por que as narrativas sobre identidades que questionam e se opõem ao discurso hegemônico do capitalismo e do mito da democracia racial não foram consideradas relevantes o suficiente para ganhar destaque na discussão sobre as juventudes?

³⁸ Utilizada como referência teórica pelos autores da Coleção **Identidade em Ação** na discussão sobre as culturas juvenis, a citação foi retirada do artigo produzido pelas pesquisadoras GROBSAUM e FALSARELLA (2017, p. 294)

GROBSAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Condição jovem: juventude e Ensino Médio no Brasil. Cadernos Cenpec, v. 6, n. 2, p. 294, jun. 2017.

No que diz respeito ao ensino de História das relações étnico-raciais, a adesão de uma História Temática dificultou a percepção sobre a trajetória e visões de mundo da população negra em determinados assuntos, um exemplo: o tema abordado no capítulo 5 (vol 1) do Livro do Estudante foi a construção da identidade nacional no período imperial, e os autores sequer mencionaram a criação da imprensa negra como oposição ao discurso hierarquizante e excludente predominante na sociedade da época. A imprensa negra só foi citada no capítulo que retrata o período republicano, logo, sua história foi apresentada de forma superficial e incompleta porque foi inserida num recorte temporal posterior ao seu surgimento sem a devida contextualização. Não basta apresentar uma narrativa que enfatiza os sofrimentos e problemas da população negra nas coleções didáticas, é preciso incluir também o posicionamento e reação dos grupos marginalizados diante de sua situação. Seja por uma escolha ideológica, editorial ou desconhecimento sobre o assunto, o fato é que o texto do capítulo não incluiu quais saberes, atitudes e concepções de identidades eram defendidas e articuladas por e para a população afro-brasileira do século XIX num contexto de resistência à escravidão. “Essa prática gera abordagens desfocadas roubando-lhes o protagonismo e reproduzindo a subalternização típica da colonialidade que autoriza certas vozes ou silencia outras.” (Santos, 2021, p. 52). Sendo assim,

Como articular, no ensino desta disciplina, a necessidade de garantir tanto a transmissão de uma memória nacional academicamente legitimada como desenvolver a reflexão crítica sobre essa mesma memória, condição imprescindível para fazer emergir novas identidades e possibilidades de representação de brasilidade? Ou, dito de outro modo: Como dosar e articular esses dois registros, sem negar, nem exaltar a importância e o papel desempenhado por cada um? Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade de memória? Em um mundo de proporções globais, onde se assiste a novas configurações políticas que extrapolam as fronteiras dos Estados Nacionais e no qual não é possível negar a desigualdade social e a diversidade cultural no seio das sociedades, teria ainda sentido para o ensino de história se preocupar com a construção de uma identidade nacional? (Gabriel, 2017, p. 29-30)

Os questionamentos feitos por Gabriel se encaixam perfeitamente na análise da Coleção **Identidade em Ação**, sobretudo para problematizar a identidade como um conceito norteador desta obra. De acordo com Circe Bittencourt, “O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado.” (1993, p. 3). Com essa afirmação, pretendo dizer que uma das preocupações dos autores e editores das coleções didáticas é torná-las mais atrativas para driblar a concorrência e serem escolhidas pelas escolas em meio a outras opções de coleções disponíveis. Entre as obras aprovadas pelo PNLD 2021, a coleção da editora Moderna logo chamou a minha atenção por causa da aparente visibilidade conferida ao

tema da identidade tanto no título quanto na imagem de sua capa. Entretanto, contrariando as expectativas de uma abordagem mais diversa e inclusiva, a concepção de identidade defendida pelos autores foi vestida com uma nova roupagem, atualizada com os discursos sobre as culturas juvenis e do Novo Ensino Médio, mas permanece sendo a mesma identidade que oculta os conflitos e especificidades das relações étnico-raciais, mantendo o protagonismo das narrativas, dos conhecimentos e do ativismo da população negra nas margens de uma História que prioriza os registros sobre a memória e identidade segundo a colonialidade do poder, do saber e do ser. À vista disso, volto para os questionamentos feitos por Gabriel: como promover um ensino de História crítico e que considere todas as contradições em torno da identidade, da memória, e principalmente, do tipo de identidade que se pretende propagar? Nas palavras da autora, “O que está em jogo aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político.” (Gabriel, 2017, p. 30).

Acredito que uma das respostas para essas perguntas está no reconhecimento e valorização da trajetória do movimento negro contemporâneo, pois, além de se opor ao mito de uma convivência harmônica entre negros, indígenas e brancos na sociedade brasileira, o movimento negro foi além das denúncias e contribuiu diretamente para tornar obrigatória a inclusão da história das relações étnico-raciais na educação. O processo de identificação com determinada memória passa pela representação, sendo assim, que identificação com a memória e a história do movimento negro contemporâneo os estudantes negros desenvolverão se ele é representado de forma resumida e descontextualizada na coleção didática **Identidade em Ação?** O movimento negro literalmente colocou sua **identidade em ação** para reivindicar que o Estado brasileiro reconhecesse a discriminação racial e promovesse uma educação plural e antirracista, e embora uma discussão mais aprofundada sobre o assunto talvez não seja adequada para um texto que será lido por estudantes, me intriga o fato de os autores não terem realizado nenhuma reflexão e crítica sobre as disputas do movimento negro em torno da reafirmação de sua identidade no Manual do Professor.

Até mesmo a ausência dessas discussões é, de certa forma, camuflada na coleção, pois, a história e a cultura afro-brasileira estão presentes nos capítulos, a questão é como essa história está sendo narrada: nesse caso, há uma ausência de pontos de vista que tenham como referência as percepções dos próprios sujeitos afro-brasileiros. Essa ausência não é por acaso, afinal, uma das consequências do mito da democracia racial é a opinião equivocada de que o problema da desigualdade de classe é mais relevante do que a desigualdade racial no Brasil. A perspectiva

ideológica do Novo Ensino Médio pode ser utilizada para endossar tal ideia, já que defende o discurso de que uma formação voltada para o mercado de trabalho resolverá todos os dilemas das juventudes e os problemas da educação, deixando de lado a preocupação com uma abordagem mais crítica sobre o multiculturalismo e o racismo (re)produzido no ambiente escolar.

Uma das especificidades do movimento negro contemporâneo é a consciência de que é preciso ir além das denúncias e reivindicações, por esse motivo, sua mobilização política me inspirou na elaboração de uma proposição didática que pudesse romper com os estereótipos, silenciamentos, essencialismos e desconhecimento sobre o movimento negro contemporâneo brasileiro. No último capítulo da dissertação, apresentei o jogo de tabuleiro “Marcha Zumbi”, com o objetivo de destacar a Marcha a Brasília em 1995, uma manifestação histórica que resultou em conquistas e reconhecimento do movimento negro e não foi mencionada na Coleção **Identidade em Ação**. Elaborei essa proposição didática com a intenção de demonstrar que é possível promover um ensino de história das relações étnico-raciais que valorize as experiências e expectativas do movimento negro, rompendo com a colonialidade do poder, do saber e do ser através de uma perspectiva decolonial. Nessa proposição, a Lei 10.639 não foi vista somente como uma legislação que deve ser cumprida, ela se tornou parte do jogo, contribuindo para a construção de conhecimento e reflexão dos estudantes sobre as conquistas efetivas do movimento negro.

No decorrer desta dissertação, utilizei como referências alguns dos vários artigos, livros, teses e dissertações publicados por pesquisadores que desenvolveram teorias, articularam saberes e experiências sobre as relações étnico-raciais. O banco de dissertações do ProfHistória, por exemplo, é uma constatação de que atualmente não podemos mais justificar uma aplicação superficial e acrítica da Lei 10.639 nos livros didáticos com a ausência de produção de conhecimentos sobre a história afro-brasileira. Inclusive, acredito que o aumento de pesquisas sobre as relações étnico-raciais é uma das consequências da implementação da Lei 10.639, afinal, tanto a educação básica quanto as instituições de ensino superior precisaram se atentar para a produção de materiais e formação de professores qualificados para aplicá-la na sala de aula.

Os conhecimentos sobre o assunto existem e estão mais acessíveis, então, o que falta para que o ensino das relações étnico-raciais seja considerado uma prioridade na formação dos jovens estudantes? Em primeiro lugar, acredito que o que falta, ao menos da Coleção

Identidade em Ação, é a presença de autores de livros didáticos especialistas nas relações étnico-raciais e preocupados em promover um ensino de história antirracista. Para isso, é fundamental que os cursos de graduação e pós-graduação se comprometam na formação de educadores e pesquisadores que tenham repertório para trabalhar com as relações étnico-raciais no processo de ensino e aprendizagem. Arrisco ir além na minha colocação: acredito ser essencial a atuação de pesquisadores e professores negros durante o processo de construção dos saberes acadêmicos e escolares, por considerar que ocupar esses espaços é uma forma política de enfrentar e reverter a exclusão e inferiorização dos saberes e experiências de negros e negras em nossa sociedade. Por fim, concluo que a Reforma do Ensino Médio representa um obstáculo para a formação das identidades dos estudantes negros(as) no âmbito ideológico e intelectual – devido ao enxugamento curricular e o pouco espaço dado para a trajetória política e histórica do movimento negro contemporâneo – e no âmbito socioeconômico, por acentuar o sucateamento da educação pública que mantém intacta a estrutura desigual do capitalismo. Logo, sua revogação é a única medida capaz de desarticular o projeto neoliberal de uma educação com enfoque nos interesses do mercado para a promoção de uma educação que realmente priorize um ensino antirracista, consciente, crítico e que faça diferença na vida dos jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história** – aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003 / Marcello Gomes de Assunção. Dissertação de Mestrado ProfHistória – 2016. 142 f. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205994> Acesso em 02/11/2022

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Introdução. Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo, 1993

BRASIL, Câmara dos Deputados, Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013. Brasília: 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

BRASIL, Ministério da Igualdade Racial. Relatório de Ações e Políticas do Primeiro Ano do Ministério da Igualdade Racial do Brasil, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/MIR_RELATORIO_ACOES_POLITICAS2.pdf Acesso em: 24/01/2024.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos** 12(2):73-81, maio/agosto 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556> (Acesso em: 08/12/2023)

COSTA. Warley da. **"Negro" na sala de aula de história: currículo e produção da diferença**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. 272 p

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, vol. 30. nº3. São Paulo, setembro/dezembro 2004. _____. (dir.) Manuels scolaires, États et sociétés: XIX et XX siècles. Histoire de l'Éducation, nº 58, mai/93. Paris: INRP, 1993.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo (Online)**, vol.12, n.23, p.100-122, 2007.

EXECUTIVA Nacional da Marcha. Jornal da Marcha - 22 de outubro de 1995. Disponível em: <https://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf> Acesso: 26/12/2023

FANON, F. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2022.

FELIPE: Delton Aparecido. **Saberes Outros na Formação Docente: A História E Cultura Afro-Brasileira e Africana como Estratégia para uma Educação Decolonial**. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES Aline Montenegro; AGUIAR Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre Guilherme da Cruz(orgs). Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. – 1a. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Letra1, 2021. (Livro)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017.

GELEDÉS, Portal. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vitoria-mumia-abu-jamal-panteras-negras-nao-sera-mais-executado/> Acesso em: 05/01/2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 137p.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro** / Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg. — Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 Pontos; V.3)

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. 102 p.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista do centro de educação UFSM**. ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>. 2019.

JACCOUD, Luciana. A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos / organizadora: Luciana Jaccoud. - Brasília: **Ipea**, 2009. 233 p.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência e horizonte de expectativa”. In: KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública.** Dissertação de Mestrado ProfHistória. 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145446>. Acesso em: 02/11/2022.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Cap. 1. p. 27- 53.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil.

MONTEIRO, A.M. **Professores e livro didático: narrativas e leituras no ensino de História.** In: ROCHA, E. ET all. A História na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 175-200.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”:** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995) / Amilcar Araujo Pereira. – 2010. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

_____. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, 2018.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De Pele Escura e Tinta Preta: A Imprensa Negra do Século XIX (1833-1889).** Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola.** As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. / Luiz Fernandes de Oliveira; orientador: Vera Maria Ferrão Candau. – 2010.

REIS, Sidnei Sutil dos. **Memórias e histórias de lutas: O Ensino de História, o movimento Negro contemporâneo e os caminhos para aprovação da Lei 10.639/03 (1990 – 2003).** Dissertação de Mestrado ProfHistória. 2018. 101p. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431555>. Acesso em: 02/11/2022.

ROCHA, Helenice. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas** / Org. Helenice Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. 288 p.

SANTOS, Augusto Sales dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: 2005. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/sales_santos_mov_negro.pdf (Acesso em 06/12/2023)

SANTOS, Fabrício Barroso. **O livro didático no ensino de história:** entre práticas e narrativas docentes. Dissertação de Mestrado Profhistória. 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173171>. Acesso em: 02/11/2022.

SANTOS, PINTO, CHIRINÉA. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>

SANTOS, Ronaldo Jorge dos. **Representação sem protagonismo:** o movimento negro nos livros de história do PNLD 2020 / Ronaldo Jorge dos Santos. – 2021. Dissertação de Mestrado Profhistória. 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/702779> Acesso em: 20/01/2024

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais / Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva. -3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

TRIBUNAL Superior do Trabalho. 2023. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/data-combate-a-naturaliza%C3%A7%C3%A3o-do-racismo-para-enfrentar-exclus%C3%A3o-e-viol%C3%A2ncias-contra-a-popula%C3%A7%C3%A3o-negra#:~:text=20%2F11%2F2023%20%2D%20Popula%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 05/01/2024

Fontes Bibliográficas:

MARTINI, Alice de; COSTA, Cristina; FREITAS, Eliano; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; BACKX, Isabela; KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; ABREU, Marcelo; GAUDIO, Rogata Soares Del; **Identidade em Ação** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: Editora Moderna. 1ª Ed. 2020. Volume 1. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/identidade-em-acao>

MARTINI, Alice de; COSTA, Cristina; FREITAS, Eliano; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; BACKX, Isabela; KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; ABREU, Marcelo; GAUDIO, Rogata Soares Del; **Identidade em Ação** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: Editora Moderna. 1ª Ed. 2020. Volume 6. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/identidade-em-acao>

ANEXOS

Anexo 1 - Sumário Manual do Professor (Volume 1)

SUMÁRIO	
Pressupostos teórico-metodológicos	V
1. O novo Ensino Médio:	
estrutura curricular	V
BNCC: fundamentos pedagógicos	VIII
As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	IX
2. Abordagem teórico-metodológica da coleção	XV
Culturas juvenis	XVI
O combate à intimidação sistemática	XVIII
Tecnologias digitais e computação	XIX
Interdisciplinaridade	XXIII
Organização temática dos volumes	XXIII
Temas Contemporâneos Transversais (TCT)	XXIII
Práticas de pesquisa	XXV
Avaliação	XXVII
Rubricas de avaliação	XXIX
Avaliação de aprendizagem em larga escala	XXX
A argumentação no ensino	XXXIII
3. Estrutura dos livros do estudante	XXXIII
Sugestões de cronograma	XXXIII
Curso em semestres	XXXIII
Curso em trimestres	XXXIV
Curso em bimestres	XXXIV
Os recursos do livro	XXXV
Conhecendo este livro	XXXV
Primeiras reflexões	XXXV
Abertura de capítulo	XXXV
Texto principal	XXXVI
Analisando	XXXVI
Diversas óticas	XXXVI
Atividades de fechamento de capítulo	XXXVII
Conexão com	XXXVII
Coletivo em ação	XXXVII
Referências bibliográficas	XXXVIII
4. Referências bibliográficas	XXXVIII
O trabalho com este volume	XL
1. Apresentação	XL
2. Orientações específicas	XLII
Primeiras reflexões	XLII
Capítulo 1. O ser humano: natureza, cultura e racionalidade	XLII
Capítulo 2. Viver em sociedade	XLV
Capítulo 3. A cultura e seus múltiplos sentidos	XLVIII
Capítulo 4. Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais	LI
Capítulo 5. A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império	LVI
Capítulo 6. Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira	LXI
Capítulo 7. Dinâmicas da população brasileira	LXVII
Capítulo 8. O indivíduo na sociedade contemporânea	LXXII
Coletivo em ação. Lugares, vivências e saberes: meus bens culturais	LXXV

Anexo 2 - Sumário Manual do Professor (Volume 6)

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos

1. O novo Ensino Médio:	
estrutura curricular	V
BNCC: fundamentos pedagógicos	VIII
As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	IX

2. Abordagem teórico-metodológica da coleção

Culturas juvenis	XVI
O combate à intimidação sistemática	XVIII
Tecnologias digitais e computação	XIX
Interdisciplinaridade	XXII
Organização temática dos volumes	XXIII
Temas Contemporâneos Transversais (TCT)	XXIII
Práticas de pesquisa	XXV
Avaliação	XXVII
Rubricas de avaliação	XXIX
Avaliação de aprendizagem em larga escala	XXX
A argumentação no ensino	XXXII

3. Estrutura dos livros do estudante

Sugestões de cronograma	XXXIII
Curso em semestres	XXXIII
Curso em trimestres	XXXIV
Curso em bimestres	XXXIV
Os recursos do livro	XXXV
Conhecendo este livro	XXXV
Primeiras reflexões	XXXV
Abertura de capítulo	XXXV

Texto principal	XXXVI
Analisando	XXXVI
Diversas óticas	XXXVI
Atividades de fechamento de capítulo	XXXVII
Conexão com	XXXVII
Coletivo em ação	XXXVII
Referências bibliográficas	XXXVIII

4. Referências bibliográficas

XXXVIII

0 trabalho com este volume

XL

1. Apresentação

XL

2. Orientações específicas

XLII

Primeiras reflexões

XLII

Capítulo 1. Fundamentos da ética e da cidadania

XLII

Capítulo 2. Direitos humanos

XLV

Capítulo 3. Autoritarismo e populismo na América Latina

XLIX

Capítulo 4. Ditaduras na América Latina

LVIII

Capítulo 5. Desigualdades sociais e igualdade de direitos

LXII

Capítulo 6. Urbanização e direito à cidade

LXVI

Capítulo 7. Preconceito, discriminação e violência

LXXIV

Capítulo 8. Deslocamentos populacionais: desafios e tendências atuais

LXXIX

Coletivo em ação. Slam: a poesia da juventude

LXXXIII

Anexo 3 – Resultado do questionário da pesquisa “Juventude: Escola e Trabalho – Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio”

Categorias representativas referentes à análise de dados da pesquisa exploratória com alunos do Ensino Médio noturno de Curitiba e Região Metropolitana	
Categorias referentes ao que os alunos MAIS gostam na escola	Categorias referentes ao que os alunos MENOS gostam na escola
1) Trabalho docente 2) Suporte da escola 3) Preparação/Aprendizado/Conhecimento 4) Desenvolvimento crítico 5) Qualidade do curso 6) Disciplinas interessam 7) Estrutura da escola 8) Atividades extras 9) Aulas interessantes 10) Atividades esportivas 11) Convivência 12) Pertença 13) Outros fatores	1) Trabalho docente 2) Suporte da escola 3) Desorganização curso 4) Qualidade das aulas 5) Estrutura escola 6) Disciplinas/professores 7) Incapacidade/Impotência 8) Injustiça 9) Insegurança 10) Perda individualidade 11) Pouco tempo convivência 12) Falta higiene escola 13) Merenda 14) Gastos extras 15) Dificuldades frequentar 16) Desinteresse alunos 17) Outros fatores
Fonte: GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (org.). <i>Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar</i> . Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 41.	

Anexo 4 - Transcrição do exercício presente na página 97 do Livro do Estudante (Identidade em Ação Vol. 1):

4. Leia os trechos de uma entrevista concedida pelo historiador brasileiro Luiz Felipe de Alencastro à BBC Brasil e, em seguida, responda às questões.

“BBC Brasil – 130 anos é pouco tempo, só cerca de quatro gerações. Mesmo assim, parece muito distante. Por que temos a impressão de que a escravidão é um passado tão longínquo?

Alencastro – [...] Logo depois da abolição o assunto saiu de pauta. Salvo para se ensinar que a abolição foi uma generosidade da Coroa, do governo, da redentora princesa Isabel. Daí o motivo do movimento negro ter proposto a troca do 13 de maio pelo 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), da princesa Isabel por Zumbi – numa luta política significativa. E depois veio também a imigração, criou-se uma outra história popular que não deixava muito espaço para a história dos afro-brasileiros.

BBC Brasil – A abolição foi uma farsa?

Alencastro – A abolição teve limites. Mas ela ocorreu, não foi farsa. [...] A abolição acabou com a aberração gerada por um quadro institucional e legal que permitia uma pessoa ter como propriedade outra pessoa e seus descendentes, de maneira perpétua. A abolição também não foi uma benevolência da princesa ou do governo. A monarquia já estava caindo, fez uma última manobra e caiu ao tentar captar a plataforma abolicionista para enfraquecer o movimento republicano.

BBC Brasil – O senhor é defensor das cotas...

Alencastro – O meu argumento das cotas é que elas são fundamentais para os negros, para os índios e para os pobres e os brasileiros em geral. São elas que vão consolidar a democracia plena no Brasil, com acesso à educação e ao trabalho. [...] O censo de 2010 mostrou que a maioria da população é negra. [...] É um instrumento em favor da democracia, do funcionamento do Estado, que favorece o país inteiro.

Achar que ela garante a diversidade é considerar que os negros são uma minoria, como nos Estados Unidos. Mas no Brasil eles são a maioria.”

ROSSI, Amanda. Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador. BBC Brasil, 13 maio 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

- a) Segundo Alencastro, por que temos a impressão de que a escravidão é um passado tão longínquo?
- b) A abolição da escravidão se insere em que contexto político? Quais foram os efeitos jurídicos dessa medida?
- c) Para o entrevistado, a política afirmativa das cotas é um instrumento para a consolidação da democracia. Por quê?
- d) De acordo com seus conhecimentos e com a leitura do texto, responda: quais são as motivações para o estabelecimento de 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra? Explique.

Anexo 5 – Livro do Estudante (Volume 1 página 104)



Primeiro Encontro Internacional da Coalizão Negra por Direitos, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. No encontro, líderes do **movimento negro** do Brasil, da África do Sul, dos Estados Unidos, entre outros, discutiram questões importantes, como saúde, educação, segurança e racismo, incluindo o racismo religioso.

O **Código Penal** de 1890 ajuda a compreender um pouco melhor essa situação. Com seus 412 artigos, ele foi elaborado para consolidar os valores sociais do regime republicano, principalmente por meio da lógica do controle social. Além de criminalizar práticas religiosas e culturais de origem africana, como a capoeira, o texto tratava da repressão à ociosidade, punindo a “vadiagem”. Quem não tinha emprego, não possuía domicílio fixo, praticava mendicância ou ocupava-se de trabalhos considerados ofensivos “à moral e aos bons costumes” era, daquele momento em diante, passível de punição.

A consequência mais imediata desse código foi a possibilidade de controlar o

Imagem: A. L. e J. S. O. de 19 de fevereiro de 1908.

Anexo 6 – Relatório de ações e Políticas do primeiro Ministério da Igualdade Racial do Brasil (2023)

O ano de 2023 marca a retomada da democracia no Brasil, e a criação e o primeiro ciclo de gestão do Ministério da Igualdade Racial (MIR).

Os primeiros doze meses desde que a pauta da igualdade racial adquiriu centralidade para o Governo Federal e se tornou um ministério, foram marcados pela superação da desafiadora etapa de **estruturação do órgão, por poderosas escutas ativas da população brasileira** e pelo trabalho incansável e **transversal com os demais ministérios**, para a elaboração de políticas concretas para **combater o racismo e promover a igualdade racial**.

Apoiadas no legado de 20 anos de institucionalização das políticas de igualdade racial no Brasil, as secretarias, diretorias e assessorias do MIR estiveram comprometidas com **o desafio de recuperar o tempo perdido e os danos provocados pelo sucateamento das estruturas e políticas, e avançar, sem precedentes, na execução de políticas que solucionem questões históricas e urgentes para o povo negro brasileiro**, como a fome, o homicídio de jovens, o restrito acesso à terra, a empregabilidade, educação e tantos outros.

Com este olhar, **o MIR definiu os elementos estratégicos de missão, visão e valores, e estruturou sua atuação nos eixos de direito à vida digna, direito à terra, educação e inclusão, memória e reparação**. Executamos nossas políticas por meio das secretarias nacionais, organizadas a partir de grandes temas da agenda pela igualdade racial, a **Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas e Combate e Superação do Racismo**; a **Secretaria de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial**; e a **Secretaria de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, de Terreiros e Ciganos**.