



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

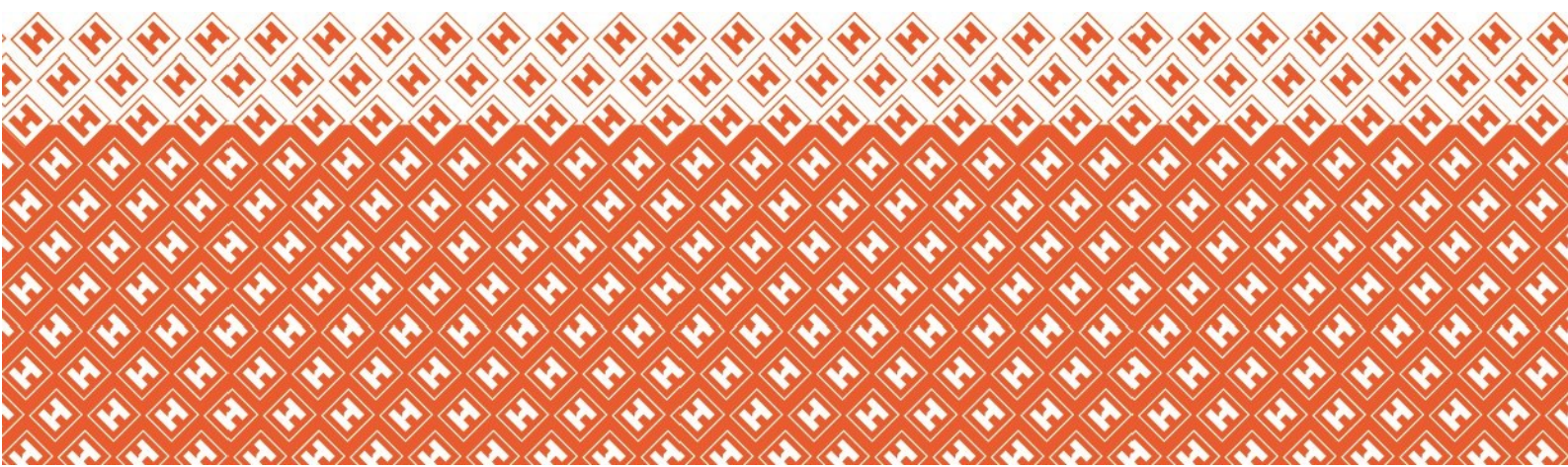
MARIA DE LOURDES SANTOS GOMES

Aprendendo a Transgredir: A decolonialidade
como resistência à Reforma Neoliberal do Ensino
Médio no DCR/PI (2021)



Universidade Regional do Cariri-URCA

Maio/2024



Maria de Lourdes Santos Gomes

Aprendendo a Transgredir: a decolonialidade como resistência à Reforma Neoliberal do Ensino Médio no DCR/PI (2021)

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri com parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientador: Francisco Egberto de Melo

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Gomes, Maria De Lourdes Santos

G633a Aprendendo a Transgredir: A decolonialidade como resistência à
Reforma Neoliberal do Ensino Médio no DCR/PI (2021) / Maria De Lourdes
Santos Gomes. Crato-CE, 2024.

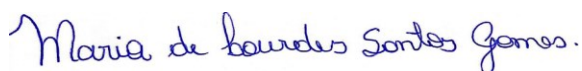
173p.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade
Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo

1.Ensino de História, 2.Currículo, 3.Neoliberalismo,
4.Decolonialidade; I.Título.

Autorizo apenas para fins acadêmicos e Científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.



Assinatura

11 de Maio de 2024

data

Maria de Lourdes Santos Gomes

Aprendendo a Transgredir: a decolonialidade como resistência à Reforma Neoliberal do Ensino Médio no DCR/PI (2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História em: 12/04/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Carla Silvino de Oliveira (membro externo)
Universidade Federal do Piauí – UFPI



prof.^a Dra. Sônia Maria de Menezes Silva (membro interno)
Universidade Regional do Cariri – URCA



Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo (Orientador)
Universidade Regional do Cariri – URCA

Aos estudantes e professores que ousam transgredir às fronteiras das imposições normativas
que aprisiona a capacidade criativa.

AGRADECIMENTOS

A realização de um mestrado é um trabalho colaborativo onde pessoas, instituições e intelectuais contribuem de forma direta e indireta para a sua concretização. São dois anos de entrega, dedicação física, intelectual, sentimental, familiar, renúncia de momentos de lazer e sono, requer que a reorganização da rotina de trabalho e doméstica (no meu caso, mãe de dois e esposa) para se dedicar a vida acadêmica, aulas, leituras, escrita, congressos, orientações e conciliar tudo isso com a saúde mental, essencial para a plenitude do processo e o êxito almejado.

Chegando ao final, posso dizer que a minha experiência com o mestrado foi feliz, termino essa fase plenamente realizada e com vontade e disposição de dar continuidade. Sei que tudo aconteceu no momento certo, quando tinha que ser, segundo os planos de Deus, minha dedicação e firmeza nos propósitos que tenho para minha vida profissional em harmonia com a minha vida familiar e afetiva. Não fiz sozinha, tenho consciência que não seria capaz, pois sei que o ser humano precisa do outro, da coletividade, do companheirismo, da compreensão e da ajuda dos seus semelhantes. Destaco em seguida, os que conquistaram essa vitória junto comigo.

À Éder Jânio, meu amor, meu companheiro, meu melhor amigo. Quem mais torce por mim, acredita no meu potencial, acho que até mais do que eu mesma. Me fez viajar, malhar, ter uma alimentação equilibrada, cuidou de mim em todas as dimensões, graças a você foram dois anos maravilhosos. Obrigada por todas as tardes de sábado que foi me encontrar na volta do Crato só para ganhar mais duas horas ao meu lado. Sem muitas surpresas, eu sempre soube que estaria comigo.

Ao meu anjo Camilla Maria, pela proteção, por me fazer olhar para o céu e acreditar na pureza, na beleza do sobrenatural e na incompletude humana. Com você entendi que os planos de Deus são maiores que os nossos.

Aos meus filhos Éllen Isadora e Éder Filho, pela compreensão nas minhas ausências, pela maturidade que mostraram ao assumir tarefas que pareciam grandes demais para vocês. Obrigada pelos beijos, abraços que me faziam descansar nos momentos de exaustão e recarregar as energias para continuar. Espero ter passado para vocês o exemplo de foco e determinação.

À minha mãe, que mesmo não conhecendo as letras, soube me mostrar o valor que elas têm, sonhou uma vida melhor para mim e me ajudou a conquistar. Meu exemplo de sabedoria, bondade e amor, mas sobretudo de RESISTÊNCIA.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pelas risadas dos finais de semana, pausas necessárias para manter a saúde mental, o equilíbrio, os afetos e ter uma experiência tranquila. Não surtei.

Aos meus compadres Jean e Islândia, pelos aconselhamentos, pelo riso descontraído, por todos os momentos que nos mostram o valor das coisas simples e das amizades sinceras.

Ao meu orientador Egberto Melo, intelectual brilhante, engajado politicamente, entusiasta da luta pela garantia da qualidade da educação pública. Com você cresci intelectualmente e aprendi que a humildade e a compreensão aproximam educadores e educandos. A maneira leve como conduziu os momentos de orientação da pesquisa fez essa experiência ser edificante.

À professora Carla Silvino, docente do curso de História da UFPI/Campus de Picos, com quem compartilho o acompanhamento da residência pedagógica. Se tornou uma amiga, colega de profissão. Obrigada por todas as conversas, indicação de leituras, sugestões na qualificação e reflexões sobre o ensino de História no currículo do Piauí do Ensino Médio. Espero que nossa parceira continue.

Ao professor Thiago Florêncio, pela condução da disciplina História e pensamento decolonial. As indicações de leituras, reflexões e debates durante as aulas, me levaram a enxergar a decolonialidade como perspectiva curricular capaz de fomentar um ensino de História emancipatório.

À gestão da Unidade Escolar Miguel Lidiano, onde atuo como professora de História do Ensino Médio, pelo apoio na adequação dos horários de aula e compreensão das minhas ausências para atividades acadêmicas.

Por fim, agradeço às instituições comprometidas com a garantia do aperfeiçoamento dos profissionais da educação, em especial às que contribuíram diretamente com minha formação. Aos coordenadores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade regional do Cariri – URCA, Sônia Meneses e Thiago Florêncio pela excelência do curso e pela organização e aos professores pela competência no desenvolvimento das disciplinas ofertadas.

À Secretaria de Educação do Estado do Piauí - SEDUC, pela concessão da dispensa de parte da minha carga horária para cursar o mestrado e a professora Santana pelo empenho, que falta em tantos, em agilizar o processo de afastamento. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos proporcionando a oportunidade das viagens para aulas, congressos e aquisição de livros.

“Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência”. (Hooks, 2013).

RESUMO

A pesquisa busca compreender quais são os conhecimentos históricos propostos a partir da Reforma do Ensino Médio no Documento Curricular Referencial do Piauí (DCR/PI), elaborado a partir das prescrições impostas pelas reformas educacionais em curso no Brasil - Lei 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, considerando a interferência dos grupos empresariais para a propagação da racionalidade neoliberal no ambiente escolar. Elegemos o Currículo do Piauí do Ensino Médio, como principal objeto de investigação por acreditarmos que o estudo das prescrições curriculares pode evidenciar o tipo de ensino que se pretende ofertar aos jovens estudantes, assim como, o modelo de cidadão que se deseja formar, tomando o currículo como espaço de disputa e, portanto, lugar de poder (Silva, 2013). A metodologia empregada é a análise de discurso, tendo como referência Foucault (2020). Analisamos as condições históricas, econômicas e políticas que possibilitaram a irrupção de determinados discursos de saber, colocados em circulação através de discursos pedagógicos, como forma de legitimar interesses de grupos hegemônicos, atentando para os dispositivos que postularam as reformas em curso no Brasil. Sabendo que a Reforma do Ensino Médio emergiu em um contexto de adequação da escola aos interesses neoliberais, investigamos as possibilidades de abordagens decoloniais no DCR/PI, que se apresenta como uma proposta de ensino de História decolonial alinhada à uma Base Nacional Comum Curricular, marcada pela presença dos preceitos neoliberais, pois entendemos que ambas têm projetos formativos divergentes. Dessa forma, buscamos compreender em que medida é possível, ou não, conciliar em um mesmo currículo, propostas pedagógicas emancipatórias, como a inserção do pensamento decolonial no currículo de História e, ao mesmo tempo, atender aos pressupostos da BNCC - História do Ensino Médio e do “Novo Ensino Médio”, que visam a flexibilização, a adaptação e a resiliência diante das oscilações e incertezas do mundo, típicas das relações neoliberais. Confrontando o aporte teórico que denuncia as investidas empresariais em direção à escola, observou-se que: O DCR/PI (2021) está alinhado à pedagogia neoliberal, evidenciado pela desvalorização das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a redução da carga horária de todo o componente curricular, pela introdução de Itinerários Formativos endereçados para as relações de trabalho capitalistas, pela sinergia entre as competências e habilidades prescritas pela BNCC e os temas que foram eleitos para o conhecimento histórico e o esvaziamento do conhecimento histórico consolidado pela historiografia, comprometendo a formação crítica dos estudantes. Observou-se ainda, que o DCR/PI (2021), se distancia da decolonialidade ao reproduzir uma história eurocentrada. Através da análise de algumas categorias da História, foi evidenciado que os objetos do conhecimento e as abordagens feitas pela Matriz Curricular para a disciplina de História não cumprem o propósito decolonial de combate ao eurocentrismo e no enfrentamento à colonialidade, manifestada através do machismo, sexismo e desigualdades sociais. Ao final, Como forma de transgressão e resistência, propomos um glossário de ensino de História decolonial, onde apresentamos possibilidades de inserção de objetos do conhecimento que dialogam com a promoção de um ensino de História emancipatório, objetivando auxiliar os professores e pesquisadores na inserção de um currículo decolonial e na ressignificação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Reformas Educacionais; Neoliberalismo; Decolonialidade.

ABSTRACT

The research seeks to understand what historical knowledge is proposed from the High School Reform in the Piauí Reference Curricular Document (DCR/PI), drawn up based on the prescriptions imposed by the educational reforms underway in Brazil - Law 13.415/17 and the Base National Common Curricular (BNCC) –, considering the interference of business groups in the propagation of neoliberal rationality in the school environment. We chose the Piauí High School Curriculum as the main object of investigation because we believe that the study of curricular prescriptions can highlight the type of education that we intend to offer to young students, as well as the model of citizen that we want to form, taking the curriculum as a space for dispute and, therefore, a place of power (Silva, 2013). The methodology used is discourse analysis, using Foucault (2020) as a reference. We analyze the historical, economic and political conditions that enabled the irruption of certain discourses of knowledge, put into circulation through pedagogical discourses, as a way of legitimizing the interests of hegemonic groups, paying attention to the devices that postulated the reforms underway in Brazil. Knowing that the High School Reform emerged in a context of adapting the school to neoliberal interests, we investigated the possibilities of decolonial approaches in the DCR/PI, which presents itself as a proposal for teaching decolonial History aligned with a National Common Curricular Base, marked by the presence of neoliberal precepts, as we understand that both have divergent training projects. In this way, we seek to understand to what extent it is possible, or not, to reconcile emancipatory pedagogical proposals in the same curriculum, such as the insertion of decolonial thinking in the History curriculum and, at the same time, meet the assumptions of the BNCC - History of Secondary Education and the “New Secondary Education”, which aim at flexibility, adaptation and resilience in the face of fluctuations and uncertainties in the world, typical of neoliberal relations. Comparing the theoretical support that denounces business advances towards schools, it was observed that: The DCR/PI (2021) is aligned with neoliberal pedagogy, evidenced by the devaluation of Applied Human and Social Sciences with the reduction of the workload of the entire curricular component, through the introduction of Training Itineraries addressed to capitalist labor relations, through the synergy between the skills and abilities prescribed by the BNCC and the themes that were chosen for historical knowledge and the emptying of historical knowledge consolidated by historiography, compromising critical training of students. It was also observed that the DCR/PI (2021) distances itself from decoloniality by reproducing a Eurocentric history. Through the analysis of some History categories, it was evidenced that the objects of knowledge and the approaches made by the Curricular Matrix for the History discipline do not fulfill the decolonial purpose of combating Eurocentrism and confronting coloniality, manifested through machismo, sexism and social differences. In the end, as a form of transgression and resistance, we propose a glossary for teaching decolonial History, where we present possibilities for inserting objects of knowledge that dialogue with the promotion of emancipatory History teaching, aiming to assist teachers and researchers in the insertion of a decolonial curriculum and the redefinition of pedagogical practice.

KEYWORDS: Teaching History; Curriculum; Educational Reforms; Neoliberalism; Decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. ABEH - Associação Brasileira de Ensino de História
2. ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
3. ANPOF - Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
4. APROFFIB – Ass. dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil
5. ANPUH - Associação Nacional de História
6. BNCC - Base Nacional Comum Curricular
7. CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
8. DCR/PI - Documento Referencial Curricular do Estado do Piauí (DCR/PI)
9. FGB - Formação Geral Básica
10. IF - Itinerários Formativos
11. MEC - Ministério da Educação
12. MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
13. NEM - “Novo Ensino Médio”
14. – ProfHistória - Mestrado Profissional em ensino de História
15. ProBNCC – Prog de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
16. TPE - Todos Pela Educação
17. UNDIME - União Nacional dos Dirigentes de Educação
18. URCA - Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - NEOLIBERALISMO E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES GOVERNÁVEIS	22
1.1 AS REDES E INTERFACES ENTRE O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO.....	23
1.1.1 A Lei 13.415/17 – A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para as Ciências Humanas no currículo do Piauí	29
1.1.2 Elaboração do currículo do Piauí no contexto da Reforma do Ensino Médio ..	40
1.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL – DAS PRESCRIÇÕES DA BNCC AO CURRÍCULO DO PIAUÍ: O QUE O ENSINO DE HISTÓRIA TEM A VER COM ISSO?	45
1.2.1 A pedagogia das competências e habilidades na BNCC e no currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”	48
1.2.2 Os Itinerários Formativos: Trilhas de Aprendizagem – a formação para o mundo do trabalho no currículo do Piauí	53
CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL NO CURRÍCULO DO PIAUÍ – “UM MARCO PARA A EDUCAÇÃO NO NOSSO ESTADO”.....	58
2.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO “NOVO ENSINO MÉDIO”: CONTRADIÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA NEOLIBERAL E O ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL NO CURRÍCULO DO PIAUÍ.....	59
2.1.1 Ensino de História, descolonização do conhecimento e pedagogia decolonial	61
2.1.2 Organização do conhecimento histórico no currículo do Piauí – a opção pela história temática	66
2.1.3 Ensino de História no currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”: dos saberes específicos à proposta da interdisciplinaridade	71
2.2 ABORDAGENS DECOLONIAIS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ – ANÁLISE DE ALGUMAS CATEGORIAS DA HISTÓRIA	74
2.2.1. Espaço, tempo e periodização	75
2.2.2 Conhecimento histórico e processo histórico	79
2.2.3 Indivíduo, identidade, memória e patrimônio	82
2.2.4 Trabalho.....	85
2.2.5 Cidadania e processos políticos.....	89
2.2.6 Raça, diferenças e semelhanças.....	92
2.2.7 Gênero, patriarcalismo e sexismo	96
CAPÍTULO 3 - RESISTIR E REEXISTIR: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPADOR	100
3.1 CONCEITOS INICIAIS	102
3.1.1 Colonização	103

3.1.2 Colonialismo	106
3.1.3 Colonialidade.....	109
3.1.4 Descolonização.....	111
3.1.5 Decolonialidade.....	113
3.1.6 Eurocentrismo	115
3.1.7 Epistemicídio.....	118
3.1.8 Racismo	120
3.1.9 Patriarcalismo	123
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL	125
3.2.1 Currículo como espaço de poder	126
3.2.2 Ensino de História no Brasil.....	128
3.2.3 Currículo decolonial	133
3.2.4 Pedagogia decolonial.....	134
3.2.5 Multiculturalismo	136
3.2.6 Interculturalidade crítica.....	138
3.2.7 Afrocentricidade	139
3.3 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DO PIAUÍ	140
3.3.1 História temática.....	141
3.3.2 Conhecimento histórico.....	142
3.3.4 Tempo, espaço e periodização.....	144
3.3.5 Indivíduo, identidade, memória e patrimônio	146
3.3.5 Trabalho.....	147
3.3.6 Cidadania e processos políticos.....	149
3.3.7 Raça, diferença e semelhança.....	150
3.7.8 Gênero, patriarcalismo e sexismo	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Escolhi ser professora de História por acreditar na importância que a disciplina tem para a formação integral do ser humano. Logo que conclui a licenciatura, fui aprovada em concurso público e passei a trabalhar em turmas de ensino fundamental e médio. A cada ano lecionado, sinto que vou me aperfeiçoando ao planejar aulas, na interação com os estudantes e em cada momento de troca de experiência com os colegas de profissão. Dessa forma, a experiência se conjuga com a formação na constituição do ser professor.

Desde cedo, a ação docente me fez entender que precisava me aprimorar de modo ininterrupto, com especializações, cursos de formação continuada, mestrado e doutorado. A busca por reflexões teóricas que oportunizem o repensar e refazer da prática tem me acompanhado no meu processo formativo, já que a formação inicial, como o próprio termo sugere, é apenas o começo.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em ensino de História – ProfHistória, pela Universidade Regional do Cariri, URCA, em 2022, dou continuidade à minha formação, após uma pausa de dezessete anos entre a graduação e o mestrado, período este dedicado ao exercício da profissão docente. Nesse mesmo ano, aconteceu a implementação das reformas educacionais na modalidade do Ensino Médio, momento de muitas incertezas sobre os rumos da educação pública, algo já discutido pela academia e que agora faz parte do meu cotidiano. Destaco esses espaços de vivência que atravessaram a minha experiência com a implantação do “Novo Ensino Médio” para evidenciar o quanto a discussão acadêmica foi imprescindível nesse momento, em que precisei repensar e refazer o meu ofício, e resistir diante dos infortúnios para escrever os “próximos capítulos”.

As reflexões que vivencio nos diversos momentos de debates no âmbito do ProfHistória, seja nas disciplinas, seja nos simpósios, seminários e demais eventos, levaram-me a pensar o quanto a ação de sala de aula precisa estar conectada ao universo da pesquisa. O exercício de pensar a prática a partir da teoria, em um movimento dialético de reflexão e transformação das ações pedagógicas, fez-me optar pelo estudo das reformas educacionais em curso no Brasil, como forma de compreender e questionar o ambiente no qual estou inserida.

Refiro-me à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/17, e à consequente construção/reformulação dos currículos escolares, através dos quais percebe-se uma alteração expressiva na estrutura do ensino. Dentre outras mudanças, destaca-se: a disposição dos componentes curriculares organizados em áreas do conhecimento,

alteração da carga horária das disciplinas e a organização do currículo, que passa a ser composto pela Formação Geral Básica (FGB) e por Itinerários Formativos (IF).

Diante de todas as transformações que as referidas reformas educacionais provocaram no ambiente educacional, eu já tinha um tema com relevância pessoal, social e acadêmica para a minha pesquisa; faltava somente fazer os recortes e elencar as prioridades diante de um problema tão abrangente, no qual toda a sistemática de ensino foi modificada a partir de prescrições normativas impostas pelo Ministério da Educação (MEC).

A versão final da BNCC - EM, contemplando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, foi homologada em 14 de dezembro de 2018, em uma conjuntura política conturbada, após o “golpe jurídico-parlamentar-midiático” (Cerri, 2021) orquestrado pela extrema direita e pelos políticos conservadores, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) e empossou o vice-presidente Michel Temer (PMDB). Vale lembrar ainda que essas reformas educacionais emergiram em um contexto de ascensão da direita, aliada a uma intervenção dos grupos financeiros interessados em criar uma escola que atenda aos ideais neoliberais, propondo uma educação focada no desenvolvimento de habilidades e competências, e nos preceitos de flexibilidade e empreendedorismo, típicos de uma premissa neoliberal.

Dessa forma, todos os currículos estaduais e municipais foram reformulados para alinharem-se à BNCC, representando uma clara intenção de controle sobre o que será ensinado nas escolas, através de uma “hierarquização de prescrições curriculares que fizessem com que a BNCC chegasse ao cotidiano de atividades de ensino e de aprendizagem em todas as escolas do país por meio de seus projetos pedagógicos” (Melo, 2021, p. 147).

A educação básica no Brasil, seja ela pública ou particular, passou a ser regida pela BNCC, por meio da qual foi prescrita uma educação focada no desenvolvimento de competências “guiadas por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal” (Malerba, 2017).

O processo de revisão, elaboração e implantação dos currículos foi orientado pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria do MEC nº 331, de 05 de abril de 2018 e alterado pela portaria MEC nº 756, de 13 de abril de 2019, que institui aspectos específicos para a implementação da nova proposta educacional no Ensino Médio mediante a adesão ao programa. Assim, o ProBNCC disponibilizou recursos financeiros para concessão de bolsas para composição das equipes de elaboração dos currículos estaduais e municipais. Sob a justificativa de garantir a qualidade técnica na construção do documento curricular, o programa foi responsável por articular o

alinhamento dos currículos a Base, já que, dos vinte e seis estados da federação, apenas seis não aderiram ao ProBNCC¹ (Paula e Silva, 2021).

Nesse contexto de implementação das reformas educacionais, o currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio” foi homologado em agosto de 2021, atendendo as disposições da referida legislação educacional e determinando mudanças expressivas na organização do ensino nas escolas estaduais do Piauí. Assim, essa pesquisa buscou compreender quais são os conhecimentos históricos propostos a partir da Reforma do Ensino Médio nas escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Piauí. Para tanto, o objeto principal desta investigação é o Documento Referencial Curricular do Estado do Piauí (DCR/PI) na modalidade Ensino Médio, homologado em agosto de 2021 e incorporado de modo gradativo a partir da 1ª série em 2022, com previsão para se consolidar no ano de 2024.

Nesse estudo, o currículo do Piauí é entendido como espaço de “saber, identidade e poder” (Silva, 2013), no qual diferentes agentes estão em disputa pela hegemonia do conhecimento, uma vez que o campo educacional é um local privilegiado para a disseminação de ideias e utopias que irão influir nas relações sociais.

Partimos da definição de “currículo como processo” (Sacristán, 2000; Gomez e Sacristán, 1998), que compreende desde o planejamento das políticas curriculares, passando pela elaboração dos documentos prescritivos, o currículo modelado pelos professores, o currículo ressignificado na ação de sala de aula (currículo em ação) e o currículo avaliado por práticas de controle internas e externas. Muito mais do que uma lista de conteúdos a serem seguidos por professores e alunos, o currículo engloba todas essas etapas do processo educativo. Reiteramos que o empenho dessa pesquisa foi direcionado à etapa das prescrições curriculares, tendo o DCR/PI como principal objeto de estudo.

O currículo do Piauí referente ao Ensino Médio está organizado em dois cadernos, nos quais toda a estrutura do ensino está especificada. No caderno 01, encontramos a Formação Geral Básica – organização das disciplinas através de áreas de conhecimento, com especificação de carga horária, habilidades a serem desenvolvidas, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento a serem trabalhados em cada uma das três séries do Ensino Médio. Enquanto o caderno 02 é composto pelos Itinerários Formativos: projeto de vida, eletivas e trilhas de aprendizagem.

¹ Segundo Paula e Silva (2021) os únicos estados que não expressam, no documento curricular, sua adesão ao ProBNCC são: Bahia, Goiás, Pernambuco, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Roraima (a pesquisa não teve acesso ao documento).

A perspectiva metodológica seguida foi o método de análise qualitativa que, segundo Bodgan e Biklen (1994), possibilita uma abordagem que leva em consideração o contexto histórico e social ao qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Por conseguinte, como lembra Foucault (2010), é preciso assinalar as condições históricas que permitem a construção de certos enunciados e a proibição de outros. Portanto, para compreender quais são os conhecimentos históricos propostos no Currículo do Piauí, na modalidade do Ensino Médio, faz-se necessário conhecer as circunstâncias históricas em que foi elaborado. Por isso, a necessidade de um estudo mais amplo acerca das políticas curriculares, que busque investigar a interferência das políticas neoliberais no ambiente educacional e o seu papel nas reformas educacionais em curso no Brasil – nomeadamente à BNCC - EM e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) –, se constitui uma abordagem essencial para a compreensão das questões a que essa pesquisa se propõe.

Ao trabalhar com análises de documentos, buscamos ficar atentos ao modo como lidamos com eles. Bacelar (2021) chama atenção para a necessidade de contextualizar o documento analisado, com o intuito de conhecer as condições de produção e por quem foram redigidos, assim como o propósito ao qual ele se destina. Seguindo essas indicações, intencionamos analisar os documentos norteadores supracitados, problematizando tais questões, de modo a compreender para além do texto explícito.

Inicialmente, foi feito um estudo bibliográfico sobre as reformas educacionais com foco na interferência do neoliberalismo na educação, em outros países e no Brasil, para assim, compreender como essa política tem afetado a educação pública, especialmente no Ensino Médio, e os discursos que são mobilizados para legitimar um novo modelo de sociedade alinhado aos interesses do capital. Em seguida, a análise dos documentos norteadores da educação no Brasil, como a BNCC História do Ensino Médio e a Lei 13.415, se mostrou indispensável para entender o Currículo do Piauí, já que foi elaborado de acordo com as determinações da legislação educacional citada anteriormente.

Nesse sentido, o Currículo do Piauí foi investigado por meio do método da análise de discurso, o que possibilitou ir além da simples interpretação do texto, buscando compreender de modo mais amplo o contexto histórico da sua elaboração, ao considerar que os currículos estaduais e municipais foram reformulados seguindo as normativas impostas pela BNCC. Tendo como referência Foucault (2020), analisou-se as condições históricas, econômicas e políticas que possibilitaram a irrupção de determinados discursos de saber, colocados em circulação através de discursos pedagógicos, como forma de legitimar interesses de grupos hegemônicos, atentando para os dispositivos que postularam as reformas em curso no Brasil.

Por conseguinte, a análise de discurso oportunizou uma problematização mais ampla acerca das propositivas veiculadas no currículo do Piauí, uma vez que se nota um esforço na proposta curricular em alinhar-se às inovações teóricas e metodológicas advindas das reflexões epistemológicas, referentes ao processo de descolonização do conhecimento, ao se apresentar explicitamente com uma proposta de ensino de História decolonial, assim especificado na parte introdutória:

Nesse sentido, o currículo propõe uma abordagem de História que construa novos caminhos, que permitam reconfigurar o eixo eurocêntrico-colonial que entremeia a nossa própria concepção de mundo, possibilitando ressignificar os temas e entender os fatos históricos para além da visão eurocêntrica de dominação, de modo a direcionar a visita dos fatos históricos do passado a partir de marcos referenciais da História do Brasil e da América Latina. Com isso, propõe a releitura da História do nosso continente, a ser vista sob a perspectiva do homem latino-americano, questionando a versão, até então sustentada pelos grupos de poder de dentro e de fora do território. Uma vez que uma análise histórica que parta do viés decolonial traz uma gama de possibilidades para a construção do pensar, visto que enquanto conceito pós-moderno, deve buscar produzir nos conceitos de modernidade desconstruções e reconfigurações. (SEDUC, 2021a, p. 287).

Foram questionadas as possibilidades da promoção do ensino de História decolonial por esta ser uma perspectiva educacional contrária à pedagogia neoliberal, com projetos de formação social distintos. As bases conceituais da perspectiva neoliberal buscam o desenvolvimento pleno do capitalismo, através dos seus mecanismos de estruturação da sociedade moderna, ao justificar o sucesso ou fracasso segundo critérios do individualismo e da meritocracia, desconsiderando as lutas e as desigualdades socioeconômicas que classificam os sujeitos segundo os marcadores de classe.

Os estudos decoloniais, por sua vez, entendem a formação social como um processo, no caso das sociedades latino-americanas e afro-diaspóricas, marcadas pela experiência da colonização e suas marcas materiais que continuam existindo mesmo após a emancipação. Desse modo, as expectativas são divergentes e difíceis de ser conciliadas em uma mesma proposta pedagógica.

Dessa forma, buscou-se compreender em que medida é possível ou não, conciliar, em um mesmo currículo, propostas pedagógicas emancipatórias, como a inserção do pensamento decolonial no currículo de História e, ao mesmo tempo, atender aos pressupostos da BNCC - História do Ensino Médio e do “Novo Ensino Médio”, que visam a flexibilização do conhecimento e o desenvolvimento de competências para atender ao mercado de trabalho, uma vez que tais reformas educacionais foram propostas em um cenário de influência do neoliberalismo na definição da educação brasileira, em especial no currículo da educação básica, com ênfase no Ensino Médio.

Nesse sentido, os aspectos citados até aqui foram analisados mediante um olhar problematizador, procurando compreender como essas temáticas são abordadas no currículo do Piauí e quais efeitos elas poderão alcançar em sua efetivação. O paralelo entre o neoliberalismo e a decolonialidade esteve presente no decorrer da pesquisa como forma de viabilizar a compreensão sobre qual ser humano e qual modelo de sociedade é pretendido formar a partir do currículo escolar instituído.

Diante das contradições entre a perspectiva neoliberal de educação e o pensamento decolonial, foram lançados questionamentos que possibilitassem constatar se o que está sendo proposto na introdução do currículo do Piauí se confirma na matriz curricular, uma vez que no DCR/PI estão definidos os objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem para cada uma das três séries do Ensino Médio, articuladas às competências gerais e às habilidades específicas da área em conformidade ao que foi estabelecido pela BNCC História do Ensino Médio.

Outra questão que atravessa a pesquisa é a sistemática de organização do ensino. O Currículo do Piauí, alinhado à BNCC, prescreve um ensino organizado através de áreas do conhecimento, rompendo com a lógica disciplinar. Assim, propõe um ensino baseado na integração dos componentes curriculares, e não mais em disciplinas, que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é apresentada como uma estratégia de ensino, na qual a integração de saberes entre os componentes disciplinares seja capaz de superar as lacunas existentes no processo de educação e, assim, ampliar o conhecimento do aluno.

Como professora da Rede Estadual de Educação do Piauí, atuando em todas as séries do Ensino Médio na disciplina de História desde 2006, tenho muitas incompreensões e inquietações que busquei responder com esta pesquisa, tais como: Qual o lugar do conhecimento histórico em um currículo que diluiu os saberes específicos de cada disciplina, substituindo-os por áreas do conhecimento? Quais conteúdos de História foram priorizados e quais foram retirados do currículo? Quais as possibilidades de uma abordagem de História decolonial em um currículo alinhado à BNCC? Além disso, como enfrentar o desafio de promover um Ensino de História emancipatório diante da redução da carga horária de todo o componente curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

Mediante esses questionamentos, o objetivo geral eleito para essa pesquisa foi compreender quais são os conhecimentos históricos propostos pela Reforma do Ensino Médio presentes no Currículo do Estado do Piauí, considerando o contexto da racionalidade neoliberal. A esse objetivo geral estão articulados três objetivos específicos: identificar as influências do

neoliberalismo na estruturação do ensino de História a partir da Reforma do Ensino Médio e da BNCC; avaliar em que medida a proposta de um ensino de História decolonial, prevista para a disciplina de História no Currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”, se efetiva diante das contradições neoliberais presentes no mesmo documento; apresentar estratégias práticas para fomentar um ensino de História decolonial, visando a superação do eurocentrismo, do racismo e do patriarcalismo.

A dissertação está estruturada em três capítulos organizados em articulação com os referenciais teóricos para cada campo conceitual abordado e o objeto de estudo em análise. Os referenciais foram visitados com o propósito de auxiliar na reflexão sobre as formas de apropriação dos conceitos nos currículos, identificando como os currículos podem atender aos ideais, modelos e projetos de governança.

No primeiro capítulo, intitulado **Neoliberalismo e reformas educacionais no Brasil no início do século XXI**, são abordadas as fundamentações teóricas para compreensão da matriz da racionalidade neoliberal. A partir da problematização das redes e interfaces entre o neoliberalismo e a educação, procurou-se demonstrar como as investidas empresariais têm impactado as reformas educacionais em nível global e, mais especificamente, no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI, com destaque para a Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/17 e da BNCC, avaliando os impactos dessas reformas para a disciplina de História no Currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”. Nesse intuito, busca-se apontar como esses preceitos se apresentam através da seleção e da forma de abordagem dos conteúdos na disciplina de História no currículo prescrito.

O segundo capítulo – **Ensino de História e o pensamento decolonial no Currículo do Piauí - “um marco para a educação no nosso estado”** – inicialmente discute os pressupostos teóricos da decolonialidade e como esse pensamento é revelado através do ensino de História. São apresentados alguns conceitos relacionados a decolonialidade e como eles podem ser transformados em práticas pedagógicas para o ensino de História; em seguida, problematiza-se a seleção do conhecimento histórico nos currículos escolares, mostrando que grupos dominados pelo colonialismo e pela colonialidade tiveram suas histórias apagadas em um processo de dominação e de genocídio epistêmico; então, entende-se que a insurreição desses saberes são estratégias para vencer as diversas formas de racismo e exclusão oriundas desses processos.

O DCR/PI é analisado, com o intuito de entender qual ensino de História está sendo proposto, fazendo um paralelo entre a presença dos preceitos neoliberais que influenciaram as reformas educacionais no Brasil e as possibilidades de abordagem decolonial, conforme

proposto na introdução da disciplina de História. Para tanto, elegeu-se as categorias de espaço, tempo, periodização, conhecimento, processos históricos, indivíduo, identidade, memória, trabalho, cidadania, processos políticos, raça, diferenças e semelhanças, patriarcalismo e sexismo, para observar em que medida se alinham aos princípios neoliberais da BNCC ou se há um distanciamento vinculando-se às propostas de um ensino de História decolonial, mostrando a divergência entre essas duas conformações históricas e os modelos sociais estabelecidos por elas.

No **Capítulo 3: Resistir e Reexistir: por um ensino de História emancipador**, como forma de concretizar as discussões e resultados dessa pesquisa, propomos um produto educacional em formato de um Glossário de Ensino de História Decolonial. Nele, apresentamos estratégias para a sua utilização na sala de aula através do (des)uso de termos e expressões carregadas de simbologias que atravessam a linguagem e contribuem na perpetuação de preconceitos.

A elaboração de um Glossário de Ensino de História Decolonial contribuirá para o entendimento acerca dos pressupostos e das lutas pela descolonização do ensino de História. Em um primeiro momento procuramos definir conceitos estruturantes do pensamento decolonial e da luta antirracista, de forma a oferecer embasamento teórico para professores e pesquisadores que buscam a inserção da pedagogia decolonial. Num segundo momento, apresentamos possibilidades de inserção de temáticas que estão ausentes no DCR/PI e que consideramos essenciais para a promoção de um ensino de História emancipador. A proposição de inserir objetos do conhecimento em perspectiva decolonial no DCR/PI respeita as normativas da BNCC que estabelecem competências e habilidades para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e apresenta afinidade com os temas propostos no DCR/PI.

Por fim, nas considerações finais, são identificados quais são os conhecimentos históricos que prevaleceram no Currículo do Piauí e, conseqüentemente, o projeto de país que se pretende atingir a partir das reformas educacionais em curso, mostrando as rupturas e permanências entre a BNCC e o DCR/PI, o alinhamento ao neoliberalismo e/ou a decolonialidade, bem como as implicações para o ensino de História e a formação das juventudes egressas do Ensino Médio.

Encerramos o trabalho convictos de que a decolonialidade é uma ação de transgressão aos padrões educacionais impostos pelo avanço neoliberal, do qual resultará a permanência da colonialidade e das desigualdades responsáveis pelas mazelas sociais do Brasil. É um ato de coragem, engajamento e compromisso com a construção de um país habitado por

peessoas livres. Aprender a transgredir as imposições, os discursos e as falácias demagógicas nos conduz à emancipação.

CAPÍTULO 1 - NEOLIBERALISMO E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES GOVERNÁVEIS

As prescrições curriculares revelam as intencionalidades na formação da sociedade. Entendidos assim, os documentos norteadores do ensino manifestam, em diversos sentidos, projetos de governança e normalização social. Por esta razão, conhecer como as políticas educacionais são planejadas e os interesses envolvidos possibilita ter uma perspectiva holística sobre o ensino que está sendo proposto, uma vez que os currículos oficiais são tomados aqui como resultado das escolhas e influências de grupos de poder que procuram legitimar determinados conhecimentos e objetivos a serem tomados como ideais na sociedade.

Essa pesquisa se desenvolve em torno do estudo das prescrições curriculares relacionadas a ideia de poder que, de algum modo, busca formar, através dos currículos, o tipo de cidadão considerado ideal para a sociedade em um dado contexto. Sob essa perspectiva, reitera-se o potencial que o campo educacional tem para que ideias e utopias sejam disseminadas, sejam elas coletivas ou individuais, e os modos de propagação que podem ser “por meio de propostas, ou por meio de imposições e também por manipulações ocultas” (Sacristán, 1998, p. 135).

Neste capítulo, destaca-se o impacto provocado pelas reformas educacionais no modelo de escola implantado pela Lei 13.415/17 e pela criação da Base Nacional Comum Curricular – EM, e, conseqüentemente, a reformulação do Currículo do Piauí, de modo a compreender quais foram os conhecimentos históricos selecionados para o Ensino Médio.

Segundo Freitas (2018), para entendermos as reformas educacionais em curso no Brasil, devemos considerá-las como parte de uma intervenção direta “dos reformadores empresariais da educação”, que buscam implementar projetos pedagógicos que garantam o “domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica”, e, ao mesmo tempo, legitimam as concepções da sociedade neoliberal (Freitas, 2018, p.80). Entender as formas de atuação dos grupos empresariais sobre o planejamento educacional, bem como os seus propósitos, nos guiou nessa investigação, buscando identificar a presença dos ideais neoliberais no planejamento curricular, de modo a esclarecer como os preceitos foram transplantados para os currículos e as implicações que trouxeram para o ensino da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificando os encadeamentos para a disciplina de História.

1.1 AS REDES E INTERFACES ENTRE O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

O século XXI testemunha uma série de reformas educacionais em vários países, especialmente no mundo ocidental, onde há uma predominância do neoliberalismo como modelo econômico e social. Nesse cenário de ascensão dos valores neoliberais, a educação é vista como setor estratégico para a promoção da norma, sendo capaz de proporcionar um ambiente favorável à transmissão, produção e reprodução de valores que postulam um determinado modelo de sociedade. Por outro lado, a escola pode ser lugar de resistência e ressignificação de conceitos, posturas e práticas, e, por isso, capaz de promover a transformação social.

Em países capitalistas, como a França, Inglaterra e Estados Unidos, aconteceram reformas educacionais desde as últimas décadas do século XX, com o propósito de adequar a escola às novas exigências do mercado, em um movimento nem sempre percebido, mas que, de modo silencioso, passou a redesenhar os objetivos essenciais das instituições de educação. Segundo Laval (2004, p. 17), “Trata-se de adaptar melhor a escola à economia capitalista e à sociedade liberal, adaptação que colocaria cada vez mais em perigo a autonomia da instituição escolar, mas não a destruiria [...]”.

Laval (2004) avalia as reformas educacionais no contexto da França, no início do século XXI, denunciando que a perspectiva de educação neoliberal tem como propósito a subordinação da escola à lógica do mercado, na qual se procura despolitizar seu caráter educativo, atribuindo-lhe a função de promotora dos valores neoliberais com o intuito de formar sujeitos adaptados aos fundamentos do capitalismo. Na perspectiva neoliberal, o objetivo central da educação é “produzir capital humano competitivo para enfrentar a guerra econômica global” (Laval, 2020, p. 1034).

Para entendermos os fundamentos da sociedade neoliberal, recorremos a Dardot e Laval (2016) ao inferir que “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot e Laval, 2016, p. 17), produzindo certos tipos de relações sociais, subjetividades e normas de vida. A razão neoliberal extrapola o espaço econômico e adentra em outros aspectos da construção do sujeito.

Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. (Dardot e Laval, 2016, p. 328)

A premissa neoliberal se pauta na responsabilização individual, na concorrência, no empreendedorismo, na flexibilidade, adaptação, na formação de capital humano capaz de “vencer” os desafios apresentados pela sociedade capitalista, no individualismo e nas ideias de meritocracia. Nessa lógica neoliberal, os condicionantes históricos e sociais não são considerados como marcadores de diferenciação entre os indivíduos, sendo o esforço, a capacidade criativa e de adaptação, os únicos responsáveis pela definição das condições de existência de cada um.

As reformas educacionais de finais do século XX e início do século XXI, tanto no âmbito internacional quanto no caso do Brasil², representam uma investida empresarial aos sistemas de ensino, uma vez que estes são entendidos como espaço privilegiado para a conformação e normalização social.

As prescrições curriculares analisadas nesse estudo – BNCC, Lei 13.415/17 e DCR/PI – emergiram em conformidade com as interferências do neoliberalismo na educação. Por isso, faz-se necessário conhecer as conformações históricas nas quais esses documentos foram construídos, sancionados e em que medida podem ser normalizados. Entende-se a normalização, segundo Foucault (2010), como processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações.

Aparece, por meio da disciplina, o poder da norma. Nova lei da sociedade moderna? Digamos antes que desde o século XVIII ele veio se unir a outros poderes obrigando-os a novas delimitações; o da Lei, o da Palavra e do Texto, e da Tradição. O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais [...]. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da Era Clássica. (Foucault, 2014, p. 180).

Ainda segundo Foucault, “é bem possível que as grandes máquinas do poder sejam acompanhadas de produções ideológicas” (2010, p. 29). Dessa forma, atenta-se aos discursos pedagógicos que circulam em uma sociedade e a produção de saberes que emergem a partir deles, como estratégias de legitimação de determinados valores sociais e políticos; pois, a relação entre saber e poder pode ser observada em diversas conjunturas sociais, como nos mostra o próprio filósofo em questão:

² No Brasil, as investidas neoliberais em direção à escola tiveram início a partir de 2013 com o PL 6.840/2013, sinalizando as reformas educacionais que se concretizariam anos depois. O PL 6.840/2013 visava a reformulação do Ensino Médio, porém, mediante a atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – formado por entidades de representação acadêmica e do meio científico, conseguiram evitar retrocesso e impedir possíveis ameaças ao Ensino Médio. As reformas pretendidas, foram concretizadas a partir de 2016, no governo de Michel Temer (PMDB) com a MPV No 746, no dia 22 de setembro de 2016, depois convertida na lei 13.415/2017.

Houve sem dúvida, por exemplo, uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar. [...] São instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber, são métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, são aparelhos de verificação. Isto quer dizer que o poder, quando se exerce em seus mecanismos finos, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que são acompanhamentos ou edifícios ideológicos. (Foucault, 2010, p. 30).

A Reforma do Ensino Médio – leia-se BNCC e lei 13.415/17 – podem ser pensadas, nesse sentido, como uma investida do projeto neoliberal no ambiente educacional, buscando promover a regulação e o controle social, assim como aconteceu em alguns países capitalistas algumas décadas antes, como nos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo (Silva, 2001, p. 14). No entanto, antes mesmo dessas reformulações curriculares acontecerem, tem-se buscado legitimar um modelo de sociedade pautado em valores e preceitos neoliberais, com discursos pedagógicos que circulam em outros ambientes além da escola, como, por exemplo, nos meios de comunicação de massa, como nos demonstra Silva (2001):

Há estratégias neoliberais específicas para a educação institucionalizada, mas é preciso pensar também no ataque liberal como uma espécie de pedagogia mais ampla que tira vantagem da compreensão que a nova direita tem das tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição. Um projeto alternativo que possa servir de contraposição à ofensiva neoliberal não terá nenhum sucesso se não compreender primeiro como funciona essa nova economia do afeto e do sentimento, na qual a apropriada utilização da mídia adquire um papel central. (Silva, 2001, p. 15).

Dito de outra maneira, o discurso neoliberal se antecipa às reformas institucionais da educação. Através de meios de captação do imaginário subjetivo, ele vai moldando o ideal de prosperidade, sucesso e felicidade, embasando os comportamentos e as expectativas dos jovens em relação ao seu futuro e aos objetivos que desejam alcançar. Para justificar a necessidade das reformas, primeiramente, recobre-se de críticas o modelo de educação vigente, objetivando demonstrar o fracasso da gestão pública no âmbito educacional, que passa a ser apresentado como algo que não atende às reais necessidades da juventude e da sociedade como um todo.

O discurso neoliberal passa então a apresentar as características indispensáveis ao homem do século XXI, relacionadas a sua capacidade de inovação, flexibilidade, eficácia e resolução de problemas, qualidades que devem ser orientadas na escola com o intuito de preparar a juventude para enfrentar os desafios do século XXI. Ao longo desse estudo, procuramos identificar como esses preceitos se estabelecem na educação brasileira a partir da Reforma do Ensino médio, da BNCC e do Currículo do Piauí.

Em cada sociedade, há uma intencionalidade de formar seres humanos aptos a viver em um dado contexto ao qual faz parte, seja para o pleno desenvolvimento social, seja para a

própria manutenção do sistema vigente. A implantação do modelo de economia liberal trouxe consigo as investidas em criar sujeitos adaptados às novas formas de trabalhar, viver e se desenvolver de acordo com a normatividade das sociedades capitalistas, de modo a garantir a normatização subjetiva de novos sujeitos produtivos e adaptáveis a cada nova mudança. Assim:

Há arranjos de processos de normatização e técnicas disciplinares que constituem o que podemos chamar de *dispositivo de eficácia*. [...] Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia e lazer, que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os recursos humanos necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo. (Dardot; Laval, 2016, p. 324).

Para moldar o “sujeito ideal” à sociedade neoliberal não basta a norma, a disciplinarização dos corpos, é preciso dominar as subjetividades. Como dizem Dardot e Laval (2016, p. 325), é preciso empreender uma “gestão das mentes”, de modo a captar o imaginário coletivo e individual, dessa forma “o novo governo dos homens penetra até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento” (Dardot; Laval, 2016, p. 325). É nesse esforço de formação de uma sociedade alinhada aos ideais capitalistas que os setores ligados ao empresariado passam a delinear iniciativas de intervenção no meio educacional. Com o intuito de educar as juventudes, assim, “o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (Laval, 2004, p. 03).

Nesse contexto, “as reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (Laval, 2004, p. 12). O esforço em redesenhar os currículos está vinculado à circulação de discursos hegemônicos que enaltecem o capitalismo, a iniciativa privada individualizada e os seus mecanismos sociais, como modelo de prosperidade econômica e social.

Nessa perspectiva, a investida empresarial tem por finalidade promover mudanças no meio educacional, de modo a criar uma escola alinhada aos interesses do neoliberalismo, tanto no sentido de melhorar os índices educacionais, o que incidirá consequentemente no aumento dos investimentos internacionais para o país, beneficiando prioritariamente a classe empresarial, quanto no sentido de promover mudanças nos propósitos do ensino, que irá culminar na formação de uma sociedade alinhada à lógica do mercado, como mostra Souza:

O renovado interesse dos empresários e dos homens de negócio pela educação advém dessa consciência e da necessidade de tomar conta, não mais de forma indireta mais direta, da forma(ta)ção da força de trabalho, garantindo que o processo de escolarização produza o capital humano com os atributos necessários exigidos pela reordenação das bases técnico-tecnológica-científicas e econômico-produtiva-financeira do sistema capital mundializado. (Souza, 2020, p. 26).

As investidas empresariais na educação advém da consciência que os homens de negócio têm de que é preciso investir em educação e incentivar a formação de trabalhadores “competentes” para ocupar os postos de trabalho que surgem com a sociedade tecnológica; mão de obra qualificada significa maior produtividade, qualidade de serviços e geração de lucros. Eles reconhecem a educação como motor de desenvolvimento tecnológico e econômico e procuram direcionar os programas de ensino de modo a atender as demandas pela formação de “capital humano” apto a ocupar as mais diferentes tarefas no mercado de trabalho.

Segundo Laval (2004), capital humano “são as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional”, somadas a outras características individuais, tanto comportamentais, como físicas, e relacionadas a habilidades pessoais que agregam ao trabalho competências para solucionar questões que surgem no ambiente de trabalho multifacetado do capitalismo.

A reforma do Ensino Médio no Brasil, consolidada pela BNCC e pela Lei 13.415/2017, implementou os preceitos da pedagogia neoliberal ao definir uma educação focada no desenvolvimento de competências e habilidades, e pautada pelas ideias de flexibilidade curricular, protagonismo juvenil e incentivo à formação técnica para o trabalho.

Porém, nessa lógica de educação neoliberal, a formação política para o desenvolvimento da cidadania e o combate às injustiças sociais não faz parte do projeto formativo que se pretende para as gerações futuras, cedendo lugar a uma formação de cunho utilitarista, com foco na formação da força produtiva para o mercado de trabalho.

A questão que se apresenta ao novo ideal de educação proposto pela pedagogia neoliberal é o fato de que seus pressupostos para a formação do indivíduo estão focados na produtividade e na meritocracia. O social é substituído pelo individual, a formação cidadã é substituída pela apreensão de habilidades e competências, enquanto a formação para a participação na vida política cede lugar para a preparação e capacidade de adaptação ao ambiente competitivo do mercado de trabalho. Isso suprime a formação de sujeitos conscientes do seu papel na construção de uma sociedade igualitária, com valores humanísticos, como alerta Silva (2001, p. 21):

Assim, o discurso da qualidade total, da privatização em educação, da escolha e soberania por parte do “consumidor”, da política como participação do consumo não se apresenta apenas como uma outra possibilidade ao lado e no mesmo nível de outras. Ele tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao definir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

A introdução desses preceitos na educação perspectiva a construção de uma sociedade descomprometida com as causas sociais e com a democracia. Nela, cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, onde imperam os ideais de meritocracia. O resultado da aplicação desses preceitos em educação é o aumento das desigualdades sociais através de discursos que escondem a existência de condicionantes estruturais que forjam uma sociedade de privilégios.

Isso é particularmente crucial no campo da educação pública, no qual as desigualdades e injustiças das estruturas existentes de poder são reproduzidas cotidianamente em nossas salas de aula. Quando questões de igualdade/desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade/falta de qualidade quem sofre são aqueles que não a têm e que vêm em reduzidas suas chances de obtê-la, pelo domínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros. (Silva, 2001, p. 22)

O empreendedorismo passa a ser incentivado nesse novo modelo social, onde se pretende responsabilizar o indivíduo pelo sucesso ou fracasso, culpabilizando as trajetórias individuais e isentando o Estado da função de promotor do desenvolvimento e bem estar social. Segundo Freitas (2018), o modelo neoliberal de sociedade concebe o empreendedorismo com um caráter de “Darwinismo social”, que justifica a “sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado” (Freitas, 2018, p. 28). Junto às ideias de empreendedorismo, a meritocracia é justificada pela suposta “capacidade e esforço” que cada indivíduo precisa demonstrar para atingir prosperidade econômica e *status* social. Na escola pública, esses preceitos são excludentes, pois desconsidera as condições de desigualdade que permeiam a vida dos indivíduos.

Dessa forma, as trajetórias históricas de cada grupo ao qual o indivíduo pertence são ignoradas, colocando todos numa suposta “igualdade de condições”. Decolonizar o currículo significa, justamente, realizar o movimento inverso, por meio de reflexões que nos

levem a fazer a “crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimentos” (Gomes, 2018, p. 248) como condições estruturantes da sociedade que foi colonizada, e que, continuam a vivenciar processos de exclusão e desigualdade social através da colonialidade.

Considerando o contexto das reformas educacionais, marcadas pela presença do neoliberalismo na educação, avaliamos a presença dos preceitos neoliberais no ensino de História, observando como essa linguagem se apresenta e afeta a disciplina, bem como a seleção de temáticas que é feita para o componente.

1.1.1 A LEI 13.415/17 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ

Neste tópico, analisamos o modelo educacional implantado pela Lei 13.415/17, que institui o “Novo Ensino Médio” (NEM), por meio do qual se processaram mudanças radicais na estruturação do ensino ofertado aos jovens nessa etapa final da educação básica nas escolas públicas do Brasil, com ênfase nas implicações para a área das Ciências Humanas, e, de modo mais específico, os impactos para o ensino de História no Currículo do Piauí.

A prática do ensino de História na contemporaneidade, que enalteça sua significação social e humana, tem sido um ofício bastante desafiador. Este tem sido, nos últimos anos, vítima de discursos que têm como fim desqualificar o caráter científico do conhecimento histórico e questionar o papel das ciências humanas e sociais na formação das futuras gerações. Nesse interim, a historiografia e seus profissionais têm sido alvo de ataques proferidos por grupos representantes da extrema direita e de pautas conservadoras.

Dentre esses elementos, considerados uma ameaça ao futuro das ciências humanas no ambiente escolar, destaca-se a onda negacionista e os discursos de desqualificação do professor de História, acusado de promover “doutrinação ideológica” associada ao esquerdismo e o comunismo. Esses ataques justificam a vigilância sobre o ensino e, ao mesmo tempo, a desvalorização do papel do historiador que agora é posto sob suspeita. No início do século XXI, a história se encontra “no olho do furacão” (Motta, 2020).

Como nos lembra Foucault (2020), é preciso assinalar as condições históricas que permitem a construção de certos enunciados e a proibição de outros; são dispositivos enunciativos mobilizados na propagação de valores conservadores e na disseminação de discursos de ódio às questões sociais, ao mesmo tempo empenhados em propagar uma ideologia contrária às ciências humanas. Por isso, é de suma importância problematizar os discursos que circulavam na sociedade e que compõe uma estratégia de governo no sentido de construir

verdades que atravessam o currículo e que serão responsáveis pela formação do tipo de cidadão que se deseja formar, alinhado à racionalidade neoliberal.

Antes mesmo da reforma do Ensino Médio ser imposta pelo governo de Michel Temer em fevereiro de 2017, assunto que será retomado adiante, a área de ciências humanas sofreu ataques de grupos conservadores, que passaram a acusar os professores de História e demais profissionais das ciências humanas de doutrinadores, esquerdistas, e de promover discussões desnecessárias à sociedade. Dentre esses grupos, destacou-se o projeto intitulado “Escola Sem Partido”³, que tem como objetivo, segundo os idealizadores, proibir uma suposta doutrinação política e ideológica nas escolas.

Esses discursos conservadores encontraram ampla aceitação, principalmente entre a classe média, que passou a apoiar o movimento a partir de ataques dirigidos aos professores de história, estereotipados como “esquerdistas, comunistas, doutrinadores e defensores da ‘ideologia de gênero’”. Através de ataques diretos aos professores, procuravam destituir a autonomia que os professores têm sobre o ensino, impondo limites a promoção de um ensino de História reflexiva, que visa a formação de uma consciência histórica em níveis mais elaborados.

Nessa perspectiva, deve-se considerar o poder dos discursos na constituição de verdades preestabelecidas. Entender a rapidez com que os discursos conservadores avançaram no Brasil nessas primeiras décadas do século XXI é um esforço necessário para compreender o atual momento que vivemos. No livro “Arqueologia do Saber”, Michel Foucault, ao analisar as regularidades discursivas, afirma que:

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a ocorrer obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. (FOUCAULT, 2020, p. 30)

Nesse contexto, um ensino de História reflexivo se torna uma ameaça à manutenção do status quo e, por isso, será atacado pelas vias legais representadas por uma classe política

3 O Programa Escola sem Partido é um movimento que foi idealizado pelo advogado Miguel Nagib em 2004 e em 2014 ampliou sua visibilidade, com a tramitação de projetos de lei sobre o tema na Câmara dos Deputados e em alguns estados e municípios. O referido projeto segundo seus idealizadores tem como finalidade combater a doutrinação política e ideológica nas escolas e, inclusive, prevê a fixação de cartaz em sala de aula. É uma iniciativa que tem como propósito cercear a liberdade de expressão nos espaços escolares. Fonte: SOUZA, Ana Lúcia Silva, et al. A ideologia do movimento escola sem partido. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). — São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acessado em: 13/06/2021.

descomprometida com a justiça social. É nesse cenário de vigilância aos sistemas de ensino que a Reforma do Ensino Médio foi imposta, uma reforma comprometida em atender aos interesses da classe empresarial e aos ideais dos grupos conservadores que ascenderam ao poder em 2016.

Destaque-se que a destituição da presidenta Dilma Roussef em 2016 e a tomada do poder pelo então vice-presidente Michel Temer, com o apoio de ampla parcela do empresariado brasileiro, representaram a ascensão ao poder de um novo projeto de país. O novo governo, que representa o empresariado, efetivou um conjunto de reformas, incluindo as reformas educacionais. Sendo assim, a reforma do Ensino Médio se insere nesse projeto de governança neoliberal, onde a escola é entendida como espaço de regulação, controle e normatização.

É nesse contexto de ascensão dos grupos conservadores e do empresariado, uma vez que “não há como desvincular o neoconservadorismo do neoliberalismo” (Goulart e Machado, 2023, p.338), que a Reforma do Ensino Médio foi imposta à sociedade após a destituição da presidenta Dilma Roussef e a posse de Michel Temer.

Sem consultar os diversos atores que participam do processo educacional – jovens, pais, professores e especialistas em educação –, em 16 de fevereiro de 2017, a MP 746 foi convertida na lei 13.415/17, alterando a lei 9.394/1996 e instituindo a Reforma do Ensino Médio, com implicações consideráveis para a área de História. As determinações da Reforma do Ensino Médio chegarão às escolas com a elaboração ou reformulação dos currículos estaduais, alinhados ao estabelecido pela legislação nacional, conforme analisaremos a seguir.

O “Novo Ensino Médio”, – como ficou popularmente conhecido –, imposto em condições arbitrárias, alterou de modo substancial a estruturação curricular na fase conclusiva da educação básica: diminuiu a carga horária das disciplinas tradicionais; diluiu as especificidades dos componentes curriculares, esvaziando o conhecimento específico ao organizar as disciplinas através de áreas do conhecimento; institui os itinerários formativos de maneira vaga e sem orientações específicas, transferindo a cada sistema de ensino a responsabilidade pela sua efetivação; determinou a obrigatoriedade apenas para as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa nas três séries do Ensino Médio; autorizou a contratação de profissionais com notório saber para exercer a docência; institui a política de fomento para implementação das Escolas de Ensino Médio em tempo Integral; e incentivou a formação técnica e profissional nas escolas de Ensino Médio.

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, especificando toda a estruturação do NEM. Sobre o ordenamento curricular, define no seu artigo 10 que “os currículos do Ensino Médio são

compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente” (Res, nº 3/18, p. 5). Quanto a carga horária, determinou o máximo de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a Formação Geral Básica (FGB), em consonância ao estabelecido pela BNCC, e 1.200 (mil e duzentas) horas para os Itinerários Formativos (IF). Dessa forma, temos uma redução de 600 (seiscentas) horas da carga horária das disciplinas tradicionais do currículo.

O Currículo do Piauí, atendendo ao que foi determinado pela legislação vigente, foi homologado em agosto de 2021, seguindo as determinações da Lei 13.415/17, reestruturando toda a sistemática de ensino. A carga horária ficou distribuída conforme as determinações da lei 13.415/17, destinando 1.800 horas para FGB e 1.200 horas para os IF. Vejamos a distribuição da carga horária nas séries do Ensino Médio, como apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 - Distribuição da carga horária total para o Ensino Médio no currículo do Piauí.

Composição	Série Anual		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Formação Geral Básica	800 horas	600 horas	400 horas
Itinerários formativos	200 horas	400 horas	600 horas
Projeto de Vida	80 horas	40 horas	40 horas
Eletivas orientadas	120 horas	80 horas	120 horas
	Não se aplica	280 horas	440 horas

Fonte: Currículo Estadual do Ensino Médio do Piauí (2021a, p. 82).

A redução da carga horária da FGB representa um deslocamento do foco do conhecimento consolidado pela ciência para a ampliação do estudo das competências e habilidades socioemocionais orientadas nos IF, negando aos estudantes o acesso aos saberes específicos de cada área, os quais muitos só terão condições de conhecer na escola.

Ao negar aos estudantes uma formação geral condizente com a aprendizagem dos conhecimentos epistemológicos das diferentes áreas de saber, cria-se a possibilidade de aumentar as desigualdades entre escolas públicas e particulares, uma vez que nas escolas privadas os estudantes terão maior possibilidade de acesso a todas as áreas, não sendo limitados a uma ou duas.

Dentre os muitos problemas da reestruturação da política educacional para o Ensino Médio, materializada pela lei 13.415/17, destaca-se a desvalorização da área de ciências humanas e sociais aplicadas, com a redução drástica da sua carga horária, cedendo espaço para os Itinerários Formativos, na sua maioria voltados para o desenvolvimento das competências socioemocionais e a formação técnica profissional.

No currículo do Piauí, a organização dos componentes se deu através de áreas do conhecimento, rompendo com a lógica disciplinar estabelecida pela lei 13.415/17 e pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atendendo também as orientações da BNCC quanto à definição de competências e habilidades para cada área. O Quadro 2 apresenta a distribuição da carga horária por áreas do conhecimento:

Quadro 2 - Distribuição da carga horária anual por área do conhecimento no currículo do Piauí.

Área do conhecimento \ Série	1ª	2ª	3ª	Total
Linguagens	200	240	120	560
Matemática	120	80	80	280
Humanas	240	160	80	480
Natureza	240	120	120	480

Fonte: Currículo Estadual do Ensino Médio do Piauí (2021a, p. 83).

Como podemos observar, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas conta com uma carga horária de 240 horas na primeira série, sendo reduzida para 160 horas e 80 horas nas segunda e terceira série, respectivamente, totalizando 480 horas. Uma carga horária ínfima para atender aos componentes de História, Sociologia, Geografia e Filosofia. Importante observar que à medida que o estudante avança nas séries e se aproxima da fase de conclusão do Ensino Médio, momento em que as escolhas e os posicionamentos políticos se tornam decisivos para o seu futuro, o currículo tende a reduzir pela metade o estudo de temáticas que auxiliam na formação do ser socialmente ativo e reflexivo, qualificações próprias das ciências humanas.

Antes da Reforma do Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias – que compreendia as disciplinas de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso – contava com uma carga horária total de 880 horas. A disciplina de História tinha anualmente 80 horas na primeira série, 80 horas na segunda série e 120 horas na terceira série, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Matriz curricular para o Ensino Médio Diurno – 2018 a 2021



MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO - 2018 / 2019 2020 2021

DURAÇÃO DO CURSO: 03 ANOS
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200 DIAS
DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05 DIAS
CHS: 30 H/S CHGC: 3.600 H/A

ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	SÉRIES						CHAD	CHGC
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	05	200	05	200	04	160	560	1.320
	ARTE	-	-	02	80	-	-	80	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	80	02	80	01	40	200	
	LÍNGUA INGLESA	02	80	02	80	02	80	240	
	LÍNGUA ESPANHOLA	02	80	02	80	02	80	240	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	05	200	05	200	04	160	560	560
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	02	80	02	80	03	120	280	840
	QUÍMICA	02	80	02	80	03	120	280	
	BIOLOGIA	02	80	02	80	03	120	280	
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	GEOGRAFIA	02	80	02	80	03	120	280	880
	HISTÓRIA	02	80	02	80	03	120	280	
	FILOSOFIA	01	40	01	40	01	40	120	
	SOCIOLOGIA	01	40	01	40	01	40	120	
	ENSINO RELIGIOSO	02	80	-	-	-	-	80	
CARGA HORÁRIA GERAL DO CURSO		30	1.200	30	1.200	30	1.200	3.600	3.600

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal CHA – Carga Horária Anual CHGC – Carga Horária Geral do Curso
CHAD – Carga Horária Anual por Disciplina

Fonte: Arquivo da Unidade Escolar Miguel Lidião – Picos-PI

Com a Lei 13.415/17, o Currículo do Piauí do Ensino Médio foi estruturado através de áreas do conhecimento, como demonstrado anteriormente, mas garante a existência dos quatro componentes curriculares que compõe a área (História, Filosofia, Geografia e Sociologia) e define a carga horária para cada série escolar, como mostra o Quadro 3:

Quadro 3 - Distribuição da carga horária anual dos componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Currículo do Piauí – NEM

Componentes	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Filosofia	40 horas	40 horas	–
Geografia	80 horas	40 horas	40 horas
História	80 horas	40 horas	40 horas
Sociologia	40 horas	40 horas	–

Fonte: Currículo Estadual do Ensino Médio do Piauí (2021a, p. 306).

Destaca-se a permanência da Filosofia e da Sociologia em cumprimento ao disposto pela Lei Estadual Nº 5.253, de 15 de julho de 2002, que orienta o ensino obrigatório dessas disciplinas. Porém, no novo currículo, elas são contempladas apenas na primeira e segunda séries, com carga horária de 40 (quarenta) horas anuais, o que significa apenas um tempo de aula por semana. Já o componente de História conta apenas com 80 (oitenta) horas-aula anuais na primeira série, 40 (quarenta) horas anuais na segunda série e 40 (quarenta) horas anuais na

terceira série. Em termos de horas-aula semanais, isso corresponde a dois tempos de aula para a primeira série e um tempo de aula para a segunda e terceira séries do Ensino Médio.

A redução da carga horária de História no NEM, em comparação à matriz curricular que regia a distribuição das disciplinas até o ano de 2021 (80 horas na 1ª e 2ª séries e 120 horas na 3ª série), conforme mostrado na Figura 1, acarreta prejuízos ao ensino dos seus conhecimentos substanciais, uma vez que temos a difícil tarefa de selecionar e abordar o que é essencial ao ensino de História diante de uma carga horária muito pequena.

Como professora de História do Ensino Médio, posso asseverar que a redução da carga horária traz prejuízos não só quantitativos, mais principalmente no que incide sobre a qualidade do ensino. “Correndo contra o tempo”, preciso abrir mão de metodologias que demandam tempo em sala de aula, como pesquisas, debates, seminários, jogos, produção de materiais, exibição e discussão de filmes e documentários, entre outras atividades que oportunizam o exercício de reflexão e construção coletiva do conhecimento. No lugar de metodologias participativas, as aulas expositivas no formato conferência são priorizadas no intuito de “ganhar tempo” e dar conta do conteúdo básico para cada série escolar, prejudicando assim o desenvolvimento da consciência histórica em níveis mais avançados.

A redução da carga horária das ciências humanas como um todo, e da História de modo específico, demonstram como as relações de poder se entrelaçam na constituição de seres governáveis, de acordo com o que se almeja em cada contexto político e social. Menos aulas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia significam menor possibilidade de formação para a cidadania plena. Ao mesmo tempo, a introdução de itinerários de formação técnica e profissional nas escolas de Ensino Médio regular direciona os jovens para o ingresso no mundo do trabalho precocemente. Aqui, observamos como a “nova razão do mundo”, ou seja, a razão neoliberal, orienta e interfere na formação da juventude para atender aos anseios do empresariado, onde os objetivos da escola são direcionados para formação de mão de obra, a fim de atender a demanda do mercado neoliberal.

Argumentamos aqui que esse processo de desvalorização e diminuição da carga horária do componente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas atende a dois processos que não se contradizem, são complementares. O primeiro refere-se ao caráter neoliberal da configuração do NEM, que tem como objetivo fomentar a formação de mão de obra técnica para atender às demandas do capitalismo, em um processo de aligeiramento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho e de precarização da formação, o que, consequentemente, incidirá sobre as condições de trabalho destes. Para alcançar esse propósito, o novo modelo

curricular direciona e condiciona os jovens a ingressarem em uma carreira profissional logo após a conclusão do Ensino Médio.

O segundo movimento diz respeito aos ideais defendidos pela classe conservadora, como citado anteriormente, atacando as ciências humanas, pondo o ensino e os profissionais da área “sob suspeita e vigilância”, ao mesmo tempo que rebaixa as contribuições dos conhecimentos ofertados pela área. Trata-se de uma “Reforma que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola ‘sem’ Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico” (Mota e Frigoto, 2017, p. 368).

Empreendendo uma “gestão das mentes”, nos termos de Dardot e Laval (2016), a nova razão neoliberal cria mecanismos de formação de sujeitos governáveis aptos a viverem no mundo capitalista contemporâneo. Nessa perspectiva de educação para a formação do sujeito alinhado aos interesses do empresariado, a classe conservadora no Brasil utiliza-se da eficácia dos meios de comunicação, como a internet, principalmente as redes sociais, como forma de ampliar os discursos que desqualificam o ofício dos historiadores e professores de história, bem como enaltecem os valores da classe empresarial.

Nessa perspectiva, através dos meios de comunicação, o MEC promoveu uma ampla campanha publicitária e passou a veicular propagandas em horário nobre da televisão e outros meios midiáticos, com o intuito de divulgar o discurso promissor do “Novo Ensino Médio”. Nessas propagandas, a Reforma do Ensino Médio foi apresentada na perspectiva de oferecer aos jovens a possibilidade de conciliação entre seus sonhos e as expectativas do mercado de trabalho:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estruturação do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (Ministério de Educação, Novo Ensino Médio, 2017).

Assim, o NEM foi apresentado a sociedade como uma alternativa capaz de sanar os problemas educacionais que provocam evasão, repetência e abandono escolar⁴. Esse mesmo discurso é reiterado no currículo do Piauí, como podemos observar logo no título do DCR/PI: “Currículo do Piauí: um marco para a educação no nosso estado”. O título sugere avanços educacionais a partir da política curricular estabelecida e a superação de um modelo fracassado de ensino, sendo reiterado na apresentação do documento:

[...] Espero que a proposta apresentada aponte novos horizontes para as juventudes do Piauí, abra novas fronteiras com a proposta do projeto de vida para os estudantes. [...] Sob essa perspectiva, esperamos que este currículo seja vivenciado por toda a Comunidade escolar e que colabore efetivamente com o avanço sustentável da Educação do Piauí. (SEDUC – 2021 – carta à sociedade – Cads 01 e 02).

Esse discurso buscou conquistar a simpatia dos jovens ao anunciar um modelo escolar no qual o estudante supostamente teria a oportunidade de escolher o caminho que quer trilhar, unindo sonhos, formação e oportunidades de trabalho. O Ministério da Educação (comandado pelo governo de Michel Temer) vende uma promessa de igualdade de oportunidades, ofuscando a face neoliberal da Reforma do Ensino Médio. Esse discurso reformista divulgado pelos meios oficiais busca evidenciar uma suposta falência do modelo de educação pública em vigor no Brasil, de modo a justificar a necessidade de mudanças estruturais e urgentes na educação.

Laval (2020) alerta para o fato de que, por vezes, caímos no engano de interpretar “toda reforma” como expressão de um processo de “democratização” e qualquer resistência à reforma” como prova de conservadorismo. No caso das reformas educacionais estudadas – a Reforma do Ensino Médio e BNCC –, anunciadas como uma renovação do ensino, visando atender as reais necessidades dos educandos, têm se mostrado como um retrocesso, ao adotar um modelo pedagógico que tem como premissa o “utilitarismo” da educação em um “[...], processo que ocorre pela hipervalorização do fazer formulado nos termos do gerencialismo [...] instituindo princípios de caráter neotecnista ao ensino de História preconizado pela BNCC” (Santos, 2022, p. 185).

O discurso reformista e as propagandas oficiais não foram suficientes para garantir a aprovação da sociedade frente ao novo modelo educacional implantado de forma impositiva. Nota-se uma forte rejeição por parte dos professores em aderir aos pressupostos organizacionais presentes na nova organização curricular, bem como em relação ao Currículo

⁴ Na parte introdutória do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio encontra-se fundamentada em dados a necessidade das mudanças da política nacional para o Ensino Médio, justificada pela falta de conexão entre o que se ensina nas escolas e as reais necessidades da juventude do século XX e o mercado de trabalho.

do Piauí do “Novo Ensino Médio”. A postura de resistência às reformas curriculares é recorrente entre os professores, como nos lembra Ribeiro (2021), que, ao analisar o Currículo do Piauí na modalidade do Ensino Fundamental, aponta a resistência dos professores como desafio maior, pois, para o autor, as reformas educacionais “são vistas muitas vezes como pacotes externos governamentais pensados de cima para baixo” (Ribeiro, 2021, p. 397). Apesar da vigência de uma forte propaganda, a Reforma do Ensino Médio não está sendo bem recebida pela comunidade escolar: alunos, pais e professores se mostram descontentes com a nova estrutura do ensino, o que é perceptível pelas próprias movimentações que, já no início de 2023, articulam um movimento pela revogação do “Novo Ensino Médio”.

Infere-se, assim, que o novo formato do Ensino Médio, implantado através da lei 13.415/17, está sendo rejeitado por ampla parcela da comunidade educativa. Professores, alunos, pais e especialistas em educação demonstram descontentamento com a reordenação dos componentes curriculares. Dentre outras mudanças, a redução da carga horária da formação geral básica e a introdução dos itinerários formativos geram críticas, que, no início do ano de 2023, se coadunam em um movimento pela revogação do “Novo Ensino Médio”, apenas um ano após a obrigatoriedade da sua implementação, iniciada no ano letivo de 2022.

Nesse cenário, o espaço de resistência extrapola os muros da escola. As entidades de classe unem esforços e buscam uma atuação política através dos seus órgãos representativos. Foi nesse intuito que o GT Nacional de Ensino de História e Educação, juntamente com a Associação Nacional de História (ANPUH), organizou, entre os dias 30 e 31 de maio de 2023, o seminário “Outros Futuros Possíveis para o Ensino de História no Ensino Médio”⁵, no qual foram debatidos problemas do passado e do presente, vistos como entraves para o exercício cotidiano do ensinar e aprender história. A partir das discussões, foi eleito em plenário um conjunto de conhecimentos históricos considerados essências para o estudo da disciplina de História no Ensino Médio⁶.

Outro espaço de luta é a Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica, com adesão de instituições como: Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil (APROFFIB),

⁵ As conferências podem ser acessadas no canal da ANPUH Brasil no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=-emyYytGAjc&t=718s>.

⁶ O documento final afirma seu posicionamento contrário ao NEM defendendo a sua total revogação. Está disponível na página oficial da ANPUH: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/7278-outros-futuros-possiveis-documento-final>.

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), Associação Nacional de História (ANPUH), entre outras.

A reação da sociedade civil organizada e seus órgãos representativos materializou-se em um movimento popular pela revogação do NEM, exercendo pressão sobre a nova gestão federal liderada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) e o vice-presidente Geraldo Alckmin (PSDB), por meio do MEC, para realizar uma consulta pública. O objetivo era promover uma reestruturação do Ensino Médio, com instrumentos de participação abertos a professores, alunos e demais membros da sociedade. Como resultado da escuta à sociedade, o MEC encaminhou à Comissão de Educação (CE) do Senado um sumário⁷ com os principais resultados da consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional para o Ensino Médio.

Em resposta à consulta pública sobre a Reforma do Ensino Médio, está em tramitação no Congresso o Projeto de Lei Nº 5230/2023⁸, que tem como finalidade redefinir a política nacional para o Ensino Médio. O referido PL propõe modificar pontos como carga horária, disciplinas obrigatórias, itinerários formativos, contratação de profissionais de notório saber, dentre outros aspectos criticados pela sociedade.

Até o momento, observam-se relações de poder em disputa, com defensores da escola pública denunciando o aumento das desigualdades entre escolas, enquanto empresários do ramo educacional se posicionam contrariamente à revogação ou reformulação, prevendo prejuízos a seus negócios.

Nesse cenário, a participação da sociedade se faz urgente e necessária. Se existem relações de poder em disputa, cada um irá usar das táticas e estratégias que possui para atingir seus objetivos; o resultado do movimento pela reformulação/revogação do “Novo Ensino Médio” nos dirá qual projeto político e social se pretende e ao mesmo tempo, quais grupos se sobrepõe na imbricada rede de arranjos políticos e econômicos existentes no Brasil atual.

⁷ O Sumário completo especifica todo o processo da Consulta Pública e os seus resultados organizados a partir de 12 núcleos, está disponível na página: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf

⁸ A PL n. 5230/2023 e o processo de tramitação podem ser acessados em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>.

1.1.2 ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DO PIAUÍ NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Diante das determinações e marcos legais apresentados anteriormente, o Documento Curricular Referencial do Estado do Piauí foi elaborado, atendendo aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Lei 13.415/17, e tendo como suporte o Programa de Apoio a Implementação da Base – ProBNCC, situado no contexto das reformas educacionais do início do século XXI no Brasil.

O ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 05 de abril de 2018, com o objetivo de “apoiar” as secretarias estaduais, municipais e distritais no processo de elaboração ou reformulação dos seus currículos alinhados à BNCC. O programa, que visa garantir o alinhamento dos currículos às propostas da BNCC, institui aspectos específicos para a implementação da nova proposta educacional no Ensino Médio, mediante a adesão ao programa. Assim, o ProBNCC disponibilizou recursos financeiros para a concessão de bolsas destinadas à composição das equipes responsáveis pela elaboração dos currículos estaduais e municipais. Esse apoio financeiro na formação das equipes de elaboração foi justificado como uma estratégia para garantir a qualidade técnica dos documentos.

Vale destacar que a adesão ao Programa ficou a critério dos gestores estaduais e municipais, que podiam optar por aderir ou não ao ProBNCC⁹. Em caso afirmativo, a inscrição no programa acontecia mediante a assinatura de um “termo de adesão” pelos gestores, comprometendo-se com o planejamento conjunto e com a utilização dos recursos provenientes do programa para viabilizar a implementação da BNCC.

A adesão do Piauí ao ProBNCC nos mostra sua postura frente às reformas curriculares em curso. Ao se comprometer com a implementação da BNCC na construção de seu currículo, o governo estadual assume uma posição de concordância com os pressupostos epistemológicos que norteiam o ensino presente na Base Nacional Comum Curricular, como está explicitado no próprio documento:

Por fim, salientamos que a proposta aqui apresentada foi construída com base nos preceitos legais que orientam o Novo Ensino Médio, bem como respeitando as orientações da Base Nacional Comum Curricular, principalmente no que se refere ao direito de aprendizagem dos alunos. (SEDUC, 2021a, p. 16).

⁹ A maioria dos estados da federação aderiram ao programa, principalmente, por conta do incentivo financeiro concedido através da distribuição de bolsas para a equipe de elaboração dos currículos. De acordo com a pesquisa realizada por Paula (2021) dos 26 estados da federação 20 aderiram ao ProBNCC.

O Currículo do Piauí seguiu as orientações da BNCC e do NEM, ambas marcadas pelo caráter neoliberal que prevalece nas políticas curriculares brasileiras. Nesse contexto, a mercantilização da educação passa a fazer parte da agenda de governos por meio de aparatos legais, responsabilizando-se por disseminar os preceitos do capital em forma de propostas pedagógicas para educar as novas gerações alinhadas à lógica do capitalismo.

Segundo Sacristán (2000), as políticas curriculares ¹⁰ assumem uma função reguladora através de mecanismos diversos, explícitos ou ocultos, que atuam no sentido de determinar ações e procedimentos que irão afetar o ambiente escolar. Mesmo sujeitas a contestação dos professores e demais agentes que compõem o sistema educativo, não se pode desconsiderar os efeitos negativos da imposição de currículos prescritos sobre a prática de ensino.

[...] o currículo prescrito e as pautas de controle abrangerão não somente uns mínimos culturais de ordem intelectual para cumprir com as funções de política educativa assinaladas nos pontos anteriores, mas também conduzirão a uma intervenção no próprio processo do ensino e em aspectos pessoais, sociais e morais, incidindo em seus conteúdos e em suas formas pedagógicas. [...] A administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo. (Sacristán, 2000, p. 115)

Se por um lado, sabemos que as prescrições curriculares não são capazes de determinar o ensino que será efetivado devido a ação dos demais agentes que participam do processo educativo, por outro, não podemos anular a sua influência sobre “o que se ensina nas escolas”. Afinal, professores e alunos estão sujeitos às orientações/imposições dos sistemas de ensino, como afirma Sacristán (1998):

De tudo isso se deduz uma primeira consequência: os professores/as e os alunos/as não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento curriculares. Como considerar as responsabilidades do professor/a quanto aos currículos, se os problemas que se colocam não são apenas de natureza técnico-pedagógica? O professor/a deve limitar-se a desenvolver o que os outros agentes decidem previamente, ou deve participar nos diversos contextos práticos assinalados? Estão aí perguntas que necessitam respostas éticas e políticas. (Sacristán, 1998, p. 131)

Assim, o currículo real é moldado por agentes externos que exercem força sobre as atividades e práticas de ensino. Essa compreensão sobre o currículo nos orienta a entender como mecanismos diversos da realidade condicionam a prática. Basta olharmos para as mudanças concretas que ocorreram no ensino brasileiro após a implementação da BNCC e a Reforma do

¹⁰ Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 109) política curricular “é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”.

Ensino Médio. Mesmo diante de resistência à nova ordenação curricular, tanto de professores como de alunos, é perceptível como essas prescrições normativas impactaram o cotidiano e o desenvolvimento das atividades escolares, como mostra Caimi (2022):

Não se pode menosprezar os efeitos de normatividade e controle que a BNCC, junto de todo o seu aparato burocrático, pode exercer sobre o sistema nacional de educação, as escolas, professoras/es e estudantes. Todavia, já temos décadas de pesquisas a mostrar que o currículo em ação não é a mera aplicação ou transposição do currículo prescrito, que entre a lista de conteúdos e habilidades da BNCC e a sala de aula há muita vida que pulsa, há muitas gentes, com todas as suas cores, dores, sabores, amores. (CAIMI, 2022, p. 15)

Nesse sentido, o estudo sobre as prescrições curriculares não consegue demonstrar o ensino que está sendo efetivado. Porém, ao atentarmos para o contexto da sua elaboração, podemos conhecer as circunstâncias que favoreceram a emergência dos discursos veiculados através do currículo, os interesses, opções e a que perspectivas ele serve. Como alerta Sacristán (1998, p. 128): “Toda mecânica de elaboração do currículo introduz elementos que moldam a cultura escolar. O modo como se formula esse texto (contexto de formulação) o condiciona, ou seja, é um processo no qual intervêm agentes diversos”.

Nessa perspectiva, ao olharmos para o contexto de elaboração dos documentos oficiais que regulamentam a escola, pensamos o currículo a partir da perspectiva de Silva (2000), segundo o qual o currículo é entendido como espaço de disputa, e, portanto, um lugar de poder. Trata-se de um espaço em que diferentes grupos buscam legitimar suas concepções, ideologias e modelos de governança que irão impactar de forma direta ou indireta na formação da sociedade.

Desse modo, a elaboração do Documento Referencial Curricular do Estado do Piauí do “Novo Ensino Médio” se situa no contexto das reformas educacionais em curso no país, com a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, atrelada aos preceitos do neoliberalismo, e com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), posta em vigor através de uma medida provisória decretada por um governo que ascendeu ao poder por meio de um golpe jurídico-parlamentar. As referidas reformas foram planejadas nos gabinetes, sem participação da sociedade e entidades de classe, atendendo aos interesses dos “reformadores da educação”¹¹, em um governo ligado às elites e comprometido em defender os interesses do empresariado, como demonstrado por Frigoto e Motta:

¹¹ José Carlos Freitas chama de “reformadores da educação” grupos de empresários do ramo educacional que interferem diretamente nas políticas educacionais do país através de organismos como o “Todos pela Educação” e o “Movimento pela Base”.

É uma constante nas ditaduras e golpes efetivarem reformas na educação. Assim foi na ditadura Vargas, na ditadura empresarial-militar de 1964, no golpe neoliberal na década de 1990 à Constituição Federal e, agora, no golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial. A reforma do Ensino Médio e o congelamento dos investimentos nas instituições públicas de Ensino Superior são a concretização material do que interessa à PEC nº 55 e vai ao encontro das ideologias do Escola “sem” Partido e do Todos pela Educação (Mota; Frigoto, 2017, p. 367)

Embora a investida empresarial tenha tido maior notoriedade com a BNCC, chamando a atenção dos especialistas para a introdução de uma pedagogia das competências e para o gerencialismo educacional comprometido com a mensuração e elevação dos resultados e índices educacionais, esse processo já estava em curso há pelo menos duas décadas no Brasil (Freitas, 2018).

Nessa investida do capital em direção à escola, grupos educacionais financiados por grandes empresas atuam no meio educacional e participam do planejamento das políticas públicas para a educação em nome de uma suposta responsabilidade social. Refiro-me às parcerias público-privadas regulamentadas pela Lei 5.494/2005, que institui o “Programa de Parcerias Público-Privadas do Estado do Piauí – PPP, Piauí, no âmbito da administração pública estatal” (Art. 1º). Esse mecanismo de gerenciamento da educação pública se efetiva através de programas, supostamente inovadores, que visam assessorar as atividades pedagógicas, fornecendo cursos de formação continuada para professores, atividades e programas desenvolvidos nas escolas públicas estaduais, sob o monitoramento dos institutos financiados por grupos empresariais e que, portanto, adotam a pedagogia gerencialista do capital.

Souza (2021) destaca a presença do Instituto Unibanco e da Fundação Leman na política educacional do Piauí nos anos de 2003 a 2017. No intuito de estender sua influência sobre a educação pública-estatal do Piauí, esses grupos empresariais passam a redesenhar os objetivos pedagógicos por meio de programas como o Pro-EMI (Programa Ensino Médio Inovador) e o Projeto Jovem de Futuro, através dos quais todo o processo educativo é orientado. “É assim que o Instituto Unibanco passa a gerir todos os momentos do processo educacional: concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação” (Sousa, 2021, p. 555). Vale ressaltar que o Projeto Jovem de Futuro está em efetivo exercício na educação pública estatal piauiense como pode ser verificado no site da SEDUC-PI¹².

¹² Podemos encontrar informações do Projeto Jovem de Futuro no site: <https://www.seduc.pi.gov.br/>. Na aba de programas e projetos, ele é definido como: “Um programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão”. A partir dessa definição fica evidente a pedagogia neoliberal para a educação com seu projeto formativo alinhado ao capital.

Outro momento no qual observamos a participação de grupos empresariais nas políticas educacionais do Estado do Piauí concerne a ocasião da elaboração do documento de priorização curricular do Ensino Médio¹³, em 2020, quando o Instituto Unibanco e a Fundação Leman prestaram “apoio e assessoramento pedagógico” na construção do currículo do Ensino Médio do Piauí, evidenciando suas formas de atuação frente a educação pública estatal piauiense.

Assim, podemos observar que o contexto de elaboração do Currículo do Piauí se enquadra em um cenário de participação efetiva do empresariado na educação, em nível internacional, nacional e no próprio estado em questão. Nessa conjuntura, o currículo do Piauí foi construído por uma equipe técnica financiada pelo ProBNCC e selecionada em edital próprio da SEDUC-PI, contando com redatores ligados a referida pasta. Segundo consta na parte introdutória do DCR/PI, a equipe responsável pela elaboração do currículo foi composta por um coordenador estadual, um coordenador de etapa, coordenadores de área (um por área de conhecimento), redatores (dezoito ao todo) e articuladores (dois para os itinerários e um do Conselho Estadual de Educação).

Por isso, o estudo sobre o contexto de elaboração do Currículo do Piauí considera que diferentes agentes atuam na modelagem e execução do currículo, reforçando que os documentos oficiais, prescrições curriculares, são apenas um dos muitos elementos que compõe o currículo propriamente dito; este é composto por outros processos que se coadunam na concretização da atividade educativa, assim, “Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador” (Bacelar, 2021, p. 63), considerando ainda que os dizeres precisam de interpretação consistente, uma vez que “devemos olhar o sujeito discursivo a partir da posição que ocupa, seu discurso não é uma subjetividade, mas a representação do lugar que ocupa para ser sujeito do que diz” (Orlandi, 2015, p. 47)

Quanto ao processo de elaboração do Documento Curricular Referencial do estado do Piauí, registra-se que esta pesquisa não teve acesso aos documentos que poderiam dar suporte a uma análise criteriosa sobre uma possível participação de grupos ou institutos ligados ao empresariado, já que os nossos esforços estão endereçados ao estudo do documento em si, intencionando compreender quais são os conhecimentos históricos que estão sendo propostos aos estudantes do Ensino Médio.

¹³ No ano 2020, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí elaborou, em caráter excepcional, um documento de priorização curricular visando o reordenamento da trajetória escolar em decorrência da pandemia do COVID-19. O documento se restringia a listar os conteúdos e habilidades que deveriam ser abordados em cada série do Ensino Médio. Vigorou nos anos de 2020 e 2021. Pode ser acessado no site: <https://www.seduc.pi.gov.br/>.

Tivemos acesso apenas à algumas notícias veiculada no site da SEDUC/PI, onde observou-se a colaboração do Instituto Reúna no processo de avaliação da proposta curricular, na fase de sua elaboração¹⁴. Ainda que a nota fale de um “olhar externo”, ela diz também que “a partir desses olhares, a equipe fará a sistematização das contribuições e os ajustes necessários”, ficando evidente a existência de um relacionamento entre o Instituto e a SEDUC/PI, embora não consigamos, nesse momento, evidenciar a natureza e a complexidade da relação.

Assim, considerando a importância dessa análise, esperamos que outras pesquisas venham a se debruçar sobre o processo de elaboração com mais afinco e possam elucidar outras questões que certamente não daremos conta nessa pesquisa, pois não fazem parte do nosso foco de investigação. Deixamos aqui algumas pistas e encaminhamentos para auxiliar outros pesquisadores que se interessem por essa temática.

1.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL – DAS PRESCRIÇÕES DA BNCC AO CURRÍCULO DO PIAUÍ: O QUE O ENSINO DE HISTÓRIA TEM A VER COM ISSO?

Neste item, continuamos a análise sobre a presença dos preceitos neoliberais nas políticas educacionais em curso no Brasil, procurando evidenciar as formas de atuação dos grupos empresariais no planejamento das políticas públicas e como isso tem impactado o modelo educacional. Enfatizamos como as prerrogativas da racionalidade neoliberal aparecem na Base Nacional Comum Curricular em forma de discurso pedagógico e, conseqüentemente, irão impactar os currículos estaduais, com destaque para o Currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”, uma vez que o DCR/PI revela seu alinhamento à Base. Considerando o contexto histórico de ascensão de grupos conservadores ao poder e a apropriação da escola pela classe empresarial, buscamos entender o projeto educacional que se pretende com a nova legislação educacional.

Para tanto, faremos um cruzamento entre as competências e habilidades previstas pela BNCC e seus modos de apropriação no Currículo do Piauí na sua matriz curricular para o ensino de História, avaliando as temáticas que foram selecionadas e as que foram retiradas da

¹⁴ Notícia publicada em 29/08/2020 com o título: Construção do Currículo do Piauí para o Ensino Médio avança. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/8332>.

matriz curricular para o ensino de História. Assim nossos esforços estão empenhados em demonstrar como os preceitos neoliberais aparecem na organização curricular e como estão articulados no Ensino de História, tanto na BNCC, como no Currículo do Piauí, especialmente na área de ciências humanas e sociais aplicadas com fortes implicações para o ensino de História.

No Brasil, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, homologada em fevereiro de 2018, foi justificada pelo esforço de homogeneização das oportunidades educacionais a todos os estudantes do país, definindo um conjunto de competências e habilidades por área do conhecimento. Dessa forma, a BNCC tem caráter normativo e prescritivo, sendo, portanto, responsável pela reconfiguração dos currículos estaduais e municipais, alterando completamente o modelo de escola, principalmente na modalidade do Ensino Médio.

Na tentativa de entender como o neoliberalismo logra êxito nas investidas sobre a educação, pesquisas recentes demonstram de que modo os setores empresariais têm interferido nas políticas educacionais. Os estudos de Martins (2016) mostram o entrelaçamento entre os empresários e o planejamento educacional em nível nacional, enquanto Souza (2020) analisa a atuação de grupos educacionais ligados ao setor empresarial na política educacional piauiense. Nos dois casos, as pesquisas procuram destacar o interesse do empresariado brasileiro em impulsionar melhorias nos resultados educacionais como forma de garantir maiores investimentos estrangeiros para o país, beneficiando assim os seus negócios, ao mesmo tempo em que transmitem seus valores através da escola, a partir de reformulações curriculares alinhadas aos princípios reguladores do mercado neoliberal.

Dessa forma, a interferência do neoliberalismo na educação se efetiva perante a atuação de grupos educacionais ligados ao empresariado, que mantém vínculo com o governo federal, participando dos momentos de reformulação das políticas educacionais. Alguns exemplos desses grupos são: *Movimento pela Base*, *Todos Pela Educação* (TPE), *Instituto Leman*, *Instituto Unibanco*, *Instituto Ayrton Sena*, entre outros. São organizações que notadamente têm espaço de atuação na esfera educacional e participam da instituição das políticas educacionais.

Segundo Martins (2016), entre essas organizações, o TPE é a de maior projeção, o que se explica, sobretudo, pela ‘sinergia’ existente entre o TPE e o governo federal, já que alguns membros participam “simultaneamente em várias entidades. Sua rede de conexões é complexa e abrangente e, a partir dela, percebe-se que estes sujeitos estão presentes em diversas

instâncias deliberativas e/ou consultivas, em organizações privadas, *think tanks* e empresas” (Martins, 2016, p. 89). A participação de membros do TPE em entidades governamentais garante a influência desses sujeitos sobre os órgãos consultivos e deliberativos e no firmamento de consensos. Outra estratégia utilizada pelo TPE para promover mudanças nos marcos legais referentes à educação consiste em manter contato constante com as instituições que representam os gestores públicos, como o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes de Educação) (Martins, 2016).

As evidências apontadas mostram como os grupos empresariais têm se empenhado em participar das políticas educacionais, objetivando educar as pessoas para viverem sob a lógica da razão neoliberal através da escola. A criação da Base Nacional Comum Curricular foi precedida de um amplo debate entre as entidades educacionais e grupos econômicos do país, como mostra Carla Silvino de Oliveira (2021). Ao demonstrar os interesses envolvidos, as disputas, os endereçamentos presentes em torno da seleção dos conteúdos, e também as vozes ouvidas e as que foram silenciadas no processo de elaboração do documento, a referida autora situa esse processo no contexto político vigente, atentando para a crise democrática em curso e a ascensão da extrema direita no Brasil como fatores que tiveram impacto na elaboração e homologação da versão final da BNCC. Como resultado, a pesquisa demonstra que a versão final da BNCC atende a um duplo jogo de interesse, aglutinando de modo especial os eixos político e econômico, no qual os objetivos do ensino passam a ser guiados por uma racionalidade neoliberal.

O contexto atual do neoliberalismo projeta a escola para formar assalariados adaptáveis às constantes transformações e instabilidades econômicas, que exigem que os sujeitos sejam capazes de resolver os problemas do cotidiano, em grande parte frutos desse mesmo contexto, e de se adaptarem obedientemente ao que lhes for demandado. Não cabe nessa perspectiva a ideia de aprofundamento de um repertório cultural para a compreensão e a participação críticas no mundo. Alcançar esse nível de adaptabilidade e resiliência supõe que o aprendiz desenvolva o controle das suas emoções, para agir de forma alinhada aos interesses de cunho neoliberal. Dessa forma, a BNCC, no que tange ao componente de História, opera um movimento no sentido de atender aos interesses do mercado econômico, quando reduz a expectativa de desenvolvimento do pensamento relacional dos estudantes e limita a relação com o conhecimento às necessidades mais imediatas do cotidiano. Não se está afirmando que esse processo é instaurado pela BNCC; no contexto anterior à BNCC, ele já se expressava em diferentes graus. Todavia, no atual cenário, evidencia-se a crescente força dos setores empresariais para intervir diretamente nas políticas educacionais, a partir da ação de seus apoiadores, especialmente representados pelo Movimento Pela Base (OLIVEIRA, 2021, p. 157)

Nesse cenário de interferência do neoliberalismo nas políticas educacionais, o ensino de História prescrito pela BNCC foi marcado pelas disputas em torno da seleção curricular, como mostrou a pesquisa de Oliveira (2021), onde prevaleceram os interesses do

capital. A BNCC tem um viés neoliberal, com projeto formativo alinhado aos preceitos do capitalismo em sua nova versão. Na BNCC, podemos observar que a proposta é educar os jovens para se adaptarem às oscilações do mercado, que está em constante transformação. Por isso, os princípios da flexibilidade, protagonismo e resiliência são postos como premissas para se ter um bom desempenho no competitivo mercado capitalista. A meritocracia tem caráter de darwinismo social, onde o individualismo extremo é apresentado como recurso para justificar situações de sucesso e fracasso, retirando a condição social e econômica como fator desencadeador dos processos de exclusão e diferenciação de classes.

1.2.1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA BNCC E NO CURRÍCULO DO PIAUÍ DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

A interferência de grupos empresariais nas políticas educacionais visa a formação de subjetividades governáveis adequadas à “nova razão do mundo” (Dardot; Laval, 2016). No contexto em que a Reforma do Ensino Médio foi sancionada, as pesquisas mostram que a BNCC está empenhada na formação de jovens adequados às exigências do mercado capitalista (Freitas, 2018; Mota e Frigoto, 2017; Oliveira e Caimi, 2021). Portanto, os saberes priorizados nesse modelo educacional atendem às demandas da sociedade neoliberal, como explicitado no próprio documento:

Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua **formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo.** Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BNCC - EM, 2018, p. 462, grifo nosso)

Podemos observar no trecho acima, o direcionamento da BNCC a partir de preceitos de flexibilidade e adaptação constante às oscilações do mundo do trabalho. É inegável que a escola precisa preparar as juventudes para enfrentar os desafios da vida adulta e do mundo do trabalho. No entanto, essa centralidade que a nova legislação assume de adequação às incertezas do mundo capitalista retira do debate o questionamento às estruturas de desigualdades e injustiça.

O currículo do Piauí expressa seu foco na adaptação constante, afirmando que “A escola que contemple a educação integral deve ser capaz de formar sujeitos hábeis a acompanharem o intenso fluxo de informações do mundo contemporâneo e a responderem às

solicitações do cotidiano” (SEDUC-PI, 2021a, p. 56). Para atender a esses objetivos, a nova legislação prescreve um ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades que orientam os estudantes a buscarem os postos de trabalho se ajustando às condições de emprego outorgadas pela sociedade meritocrática. Sobre a pedagogia das competências, o texto da BNCC assim descreve:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida 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. 08, grifo nosso)

O trecho acima, que introduz os objetivos essenciais do ensino prescrito pela BNCC, assegura o alinhamento a pedagogia neoliberal das competências e habilidades, visando a orientação para a resolução de problemas práticos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em um processo de “responsabilização da escola pela resolução de múltiplas demandas sociais e a formação do aluno para o mercado de trabalho, regido pelo capital econômico” (Oliveira, 2021, p. 128).

O Currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio” define sua matriz curricular em alinhamento a BNCC, de modo a atender as competências gerais e específicas da área, assim definidas:

Com vistas a atender a progressão de aprendizagens a presente matriz curricular está organizada conforme a BNCC (2018), considerando as competências gerais da educação básica, associadas às competências específicas da área, definidas com base nos processos cognitivos e socioemocionais a serem trabalhados, as habilidades a elas inter-relacionadas para o desenvolvimento das categorias centrais da área, indicação de objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos em cada série do Ensino Médio, de forma a facilitar as ações educativas (SEDUC -PI, 2021a, p. 305)

Dessa forma, os temas gerais selecionados para a matriz curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no currículo do Piauí estão completamente alinhados as competências específicas ditadas pela BNCC, como podemos observar no Quadro 4:

Quadro 4 – Alinhamento entre as competências específicas da BNCC e os temas gerais no currículo do Piauí da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

EIXOS TEMÁTICOS DA MATRIZ CURRICULAR DO PIAUÍ DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BNCC
1. A constituição do homem em sociedade;	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos , a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Poder, territórios e geopolítica;	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços , mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Relação entre sociedade e natureza: impactos econômicos e socioambientais	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Trabalho e suas múltiplas dimensões: histórica, geográfica, antropológica, sociológica, política, econômica e filosófica;	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas , discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Direitos humanos, ética, consciência moral, solidariedade e tolerância às diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais;	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Consciência crítica, autonomia e cidadania.	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: elaborado pelos autores.

Dessa maneira, a equivalência do Currículo do Piauí à BNCC pode ser observada na medida em que a seleção dos temas gerais foi pensada a partir das habilidades específicas da área, não havendo nenhuma ruptura, e sim o direcionamento para a efetivação do que foi prescrito pela Base Nacional Curricular Comum.

A centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades é uma característica essencial de um projeto político-pedagógico alinhado aos pressupostos da pedagogia neoliberal, com vistas a atingir os padrões de desempenho exigidos pelas avaliações externas que visam demonstrar melhorias na qualidade de ensino. Assim, o projeto formativo desenhado na BNCC e DCR/PI se vincula aos interesses do mercado, onde a área das ciências humanas não interessa, sendo o conhecimento aplicado para fins utilitaristas.

Segundo Laval (2004, p. 23), “[...], o utilitarismo que caracteriza o ‘espírito do capitalismo’ não é contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho”. Considerando que vivemos em uma sociedade voltada para a lógica mercadológica que afeta diretamente a educação, pensada a cada dia para atender as necessidades do mercado, os saberes são classificados em “mais ou menos úteis”. Nesse contexto, a área das ciências humanas, de maneira especial, é vista como promotora de discussões demasiadamente desnecessárias; além disso, as disciplinas que a compõem são acusadas de promover doutrinação ideológica entre os estudantes do Ensino Médio.

Isso se torna evidente na medida em que testemunhamos ações que tentam barrar a prática de um ensino de História voltado para a produção do conhecimento reflexivo, através do qual o cidadão seja capaz de analisar sua realidade social. Assim, como aponta Turin (2017), o início do século XXI é marcado por uma crise das humanidades, ou, dito com suas próprias palavras:

Vivemos uma intensa discussão em torno das condições de trabalho dos historiadores e do lugar da história disciplinar e das humanidades na sociedade. Um sinal inequívoco disso são os atuais projetos em diferentes países, de remodelação do sistema de ensino, em que visam à diminuição da carga horária das humanidades, ou mesmo sua extinção, em nome de uma pedagogia voltada às habilidades exigidas por um mercado em acelerada transformação. (Turin, 2017, p. 187).

É nesse contexto de desvalorização da área de Ciências Humanas, e, mais especificamente, da disciplina de História, que aconteceram as reformas educacionais que estamos analisando nesta pesquisa. Ataques proferidos por grupos conservadores procuram deslegitimar a ação dos historiadores e professores de História, acusados sistematicamente de serem doutrinadores ou, em outras situações, taxados de promover discussões inúteis à sociedade. A junção de dois grupos que se dizem “liberais na economia e conservadores nos costumes” (Goulart; Machado, 2023, p. 347) postulam o ideal pedagógico que irá prevalecer no “Novo Ensino Médio”:

Isso torna-se evidente, por um lado, mediante o fato que um dos objetivos centrais da reforma é a formação de recursos humanos, demanda frequente do empresariado e

lobistas neoliberais. Por outro lado, a retirada ou redução de carga horária de disciplinas como filosofia, história, sociologia e geografia, confere materialidade ao discurso, segundo o qual, essas disciplinas não são fundamentais para a formação dos jovens brasileiros. Ao contrário, elas ajudariam a desviar os estudantes do caminho e “valores corretos”, remetendo àquela acusação sofrida por Sócrates na Grécia Clássica. Desse modo, para os neoconservadores, o Ensino Médio também se configura como um espaço ameaçador e que corrompe a juventude. (Goulart; Machado, 2023, p. 351)

Nesse sentido, ao considerar o contexto social, político e econômico em que se desenvolveram as reformas educacionais no Brasil – em especial, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular e, conseqüentemente, a elaboração do Documento Referencial Curricular do Piauí para o Ensino Médio – observamos que o que está sendo proposto pode ser pensado como um mecanismo de disciplinarização social, que utiliza a escola como aparato legal para a concretização da sociedade do empreendedorismo, através da formação de jovens adaptáveis às oscilações do sistema, já que “o mercado é um processo de aprendizagem contínua e adaptação permanente” (Dardot; Laval, 2016, p. 147).

Na pedagogia neoliberal não há espaço para a formação política e cidadã. Se o foco é o desempenho, a qualidade total, o individualismo, a excelência dos resultados, o espaço para a reflexão dos problemas sociais e políticos torna-se reduzido, quando não é extinto. As características citadas são identificadas na BNCC, onde temos um alinhamento aos pressupostos da racionalidade própria do neoliberalismo, como nos mostra Caimi (2022):

Em linhas gerais, a BNCC está fortemente assentada no cenário de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo. Seu contexto de produção exala uma subjetividade autocentrada e empresarial com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses individuais dos estudantes. Em seu conteúdo, a Base apresenta conceitos com significados vagos e polissêmicos como flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades, além de promover um brutal enfraquecimento das humanidades em uma lógica pautada estritamente pelo mercado, sonhando saberes e práticas essenciais para o pensamento crítico, para a formação cidadã e para o convívio democrático. (Caimi, 2022, p. 14)

Diante das características apresentadas anteriormente, ratificamos o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular aos pressupostos da educação para a formação da sociedade neoliberal. Empreendedorismo, flexibilidade e meritocracia são conceitos que postulam a preparação da juventude para se adequar ao mercado capitalista. Em um arranjo curricular onde a área das ciências humanas é notadamente sufocada e substituída por uma formação voltada para as competências socioemocionais e uma qualificação profissional precoce, a formação política para o exercício da cidadania está, sem dúvida, comprometida.

1.2.2 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: TRILHAS DE APRENDIZAGEM – A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NO CURRÍCULO DO PIAUÍ

Aqui passamos a acompanhar como a organização curricular eleita pelo DCR/PI irá impactar na formação das juventudes e como essa linguagem neoliberal se manifesta no currículo, desde o planejamento da estrutura do ensino a ser ofertado até as abordagens que foram selecionadas para o ensino de História nos Itinerários Formativos.

Ressaltamos que o neoliberalismo criou maneiras de educar a sociedade segundo seus preceitos e interesses. Para atingir esses objetivos, grupos financeiros participam dos processos educacionais com o propósito deliberado de ajustar a escola para formação de sujeitos adaptados não somente às demandas pela formação de mão de obra para ocupar os postos de trabalho no interior das fábricas, cada vez mais reduzidos. Trata-se da formação de sujeitos que pensam o mundo pela ótica do neoliberalismo, que entendem a sua realidade pela ideologia do darwinismo social, do empreendedorismo e da meritocracia. Educadas para viver na “nova razão do mundo”, essas subjetividades dificilmente irão questionar os problemas criados pelo capitalismo.

Diante disso, notamos que as mudanças normativas impostas pela lei 13.415/2017, que culminaram na (re)formulação dos currículos estaduais, concretizam um novo ordenamento dos conhecimentos aos quais os estudantes deverão ter acesso, apresentando uma nova estrutura para o Ensino Médio. Dessa forma, além das disciplinas tradicionais, classificadas como Formação Geral Básica (condicionada as competências e habilidades listadas pela BNCC), as escolas passam a ofertar os Itinerários Formativos, assim definidos pelo DCR/PI:

Conforme a Resolução 3/2018 (DCNEM), **Itinerário Formativo** é cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino com o objetivo precípua de oportunizar aos estudantes os **aprofundamentos** e a **ampliação** de conhecimentos; a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho; a construção de soluções de problemas específicos da sociedade considerando as demandas do mundo atual e o contexto local, em alinhamento com seu **projeto de vida**. (SEDUC – PI – CADERNO 02 – p. 15. Os destaques são nossos)

Os Itinerários Formativos serão o caminho principal para formação alinhada aos preceitos neoliberais, pois dedicam parte da formação do estudante à preparação para o mundo do trabalho e à busca por soluções para os problemas imediatos da sociedade. O foco no desenvolvimento de habilidades relacionadas às incertezas e oscilações, com vistas a criar sujeitos que se adequam e se responsabilizam pelo seu destino, são características essenciais que Dardot e Laval (2011) chamaram de “gestão das mentes” ou formação de “sujeitos governáveis”

A análise curricular em perspectiva discursiva nos alerta para a necessidade de interpretação que vai além do texto explícito, pois “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (Orlandi, 2015, p. 46). Dessa forma, os discursos que são utilizados para especificar as finalidades dos Itinerários Formativos não se sustentam quando olhamos para a sua composição. No tocante ao aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, as trilhas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são direcionadas exclusivamente para as discussões que envolvem o mundo do trabalho no contexto do capitalismo, desconsiderando inclusive outras formas de produção, organização e relações de trabalho.

A inserção dos itinerários formativos aconteceu em prejuízo à formação geral básica, uma vez que tal inserção acarretou a diminuição da carga horária das disciplinas tradicionais do currículo, prejudicando o ensino dos conhecimentos específicos de cada componente. Conforme mostrado anteriormente, a matriz curricular da Rede Estadual de Educação do Piauí, para os anos de 2018 a 2021, tinha uma carga horária geral no Ensino Médio de 3.600 horas. Após a Lei 13.415/17, a Formação Geral Básica, que contempla as disciplinas tradicionais, foi reduzida para 1.800 horas. A disciplina de História, por exemplo, passou a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e sua carga horária, que antes era de 280 horas para as três séries do Ensino Médio, no DCR/PI (2021), foi diminuída para 160 horas.

No currículo do Piauí para o Ensino Médio em tempo parcial, os Itinerários Formativos são compostos por: projeto de vida, eletivas e trilhas de aprendizagem. Ao todo, eles devem contemplar 1.200 (um mil e duzentas) horas distribuídas nas três séries do Ensino Médio e ofertados conforme a disponibilidade das redes de ensino. Nesse estudo, deu-se ênfase nas trilhas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O DCR/PI criou dois Itinerários para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, uma trilha específica da área e outra integrada com as demais áreas do conhecimento, resumidas no Quadro 5:

Quadro 5 – Composição dos Itinerários Formativos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Currículo do Piauí do Ensino Médio em tempo parcial

ITINERÁRIO FORMATIVO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
TRILHA ESPECÍFICA: REVOLUÇÃO 4.0: CONECTE-SE	TEMA GERAL: Mundo do trabalho no Contexto da revolução 4.0 • Concepções de trabalho ao longo da História e no Mundo contemporâneo;

	• Cultura do trabalho: Organização da produção, divisão territorial e espacial; • Ética nas relações de trabalho, legislação trabalhista e transformações nas relações socioprofissionais; • Revolução 4.0: impactos nos modos de produzir e viver, potencialidades e desafios
TRILHA INTEGRADA MUNDO JOVEM: VIVÊNCIAS E CONECTIVIDADES	TEMA GERAL: Juventudes: Cultura, Cidadania e identidade • Juventudes na contemporaneidade: identidades e práticas juvenis; • Juventudes e Cultura; • Poder Jovem: juventudes e a construção da cidadania; • Juventudes no mundo do trabalho: perspectivas e desafios do século XXI

Fonte: elaborado pelos autores¹⁵

O Quadro 5 resume os conhecimentos que foram selecionados para os itinerários formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, comprovando o falseamento do que foi apresentado com o propósito de promover o “aprofundamento e ampliação dos conhecimentos”, preparando-os para o prosseguimento dos estudos. É notável que o conhecimento indicado está diretamente ligado ao mundo do trabalho, com exclusividade para o estudo das relações capitalistas e o direcionamento dos jovens para o mercado precocemente.

Assim, ao definir o itinerário específico de “Revolução 4.0: Conecte-se”, o DCR/PI justifica a escolha da temática, da seguinte forma:

Com o propósito de conectar os estudantes a essas constantes mudanças, foi desenvolvido o itinerário formativo Revolução 4.0: Conecte-se, que tem como tema central o mundo do trabalho e as inovações advindas com a denominada Revolução 4.0. Essas metamorfoses impactam na forma de um novo modelo de produção, nas relações de trabalho e no setor de serviços [...] Essas mudanças tem reflexos diretos na organização do trabalho e no sistema de educação, especialmente para os estudante que cursam o Ensino Médio, que estão em uma etapa de preparação para a sua inserção no mundo do trabalho e precisam se **adequar às novas exigências profissionais, tais como: atuação multidisciplinar, capacidade de adaptação e constante revisão dos conhecimentos.** (SEDUC/PI – CADERNO 02, p. 279 – grifo nosso)

Não só a escolha da temática, mas o que a orienta e as expectativas expressas na sua justificativa revelam os endereçamentos na instituição de conhecimentos que preparem os estudantes para o ingresso no mundo do trabalho e a sua adequação às incertezas do mercado capitalista em constante mudança. Preparar as juventudes na perspectiva de adequação constante, responsabilização individualizada e preparação para o ambiente competitivo do

¹⁵ O Quadro 5 foi elaborado a partir do que está explícito no Currículo do Piauí (caderno 02 – pg. 277 a 360).

capitalismo, faz parte da estratégia de formação de sujeitos adequados, resilientes e preparados para viver e aceitar as condições de trabalho da sociedade neoliberal sem questioná-las.

Já a Trilha Integrada – Mundo Jovem: Vivências e Conectividades, apresenta proposições investigativas sobre a experiência do ser jovem em diferentes contextos, tempos e espaços, objetivando a reflexão e a construção da identidade juvenil, assim como o entendimento da complexidade das práticas culturais dos jovens na contemporaneidade. O currículo prescreve os objetos do conhecimento a ser abordado por cada uma das áreas do conhecimento, apontando para um trabalho interdisciplinar, onde pode-se perceber avanços importantes. No entanto, a orientação do Itinerário em questão, permanece sob o estigma da adequação e não da transformação ao assumir que “o desenvolvimento de um currículo de caráter flexível apoiado nos itinerários formativos configura-se como um passo importante para a adaptação e o acompanhamento dos jovens na era da Quarta Revolução Industrial” (SEDUC/PI – CADERNO 02, p. 315).

O Currículo do Piauí, em atendimento a legislação, define que “o ingresso no Ensino Médio traz a oportunidade de o estudante poder **escolher o Itinerário Formativo que deseja cursar**, levando em conta as condições de oferta das redes de ensino”. Em outro ponto, se respalda na Resolução n. 124/2020 do Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEEP-PI), nos artigos 14 e 15, onde especifica que “As escolas de Ensino Médio devem ofertar no mínimo, dois itinerários formativos [...] considerando as suas possibilidades estruturais e de recursos e os interesses dos estudantes” (SEDUC/PI – 2021, CADERNO 02, p. 18 – grifo nosso).

Fica claro que o acesso a esses conhecimentos depende da oferta dos itinerários pelas redes de ensino, já que o DCR/PI aponta quatro trilhas de aprendizagem específica, quatro trilhas de aprendizagem integrada e mais um itinerário de formação técnica e profissional, porém, estabelece uma flexibilização curricular onde não são ofertados todos os itinerários. As escolas podem oferecer apenas duas trilhas, forçando os estudantes a cursar o que for definido pelas redes de ensino, muitas vezes, contrariando seus projetos e planos para o futuro e comprometendo a continuidade dos estudos.

Assim, temos condicionantes. A liberdade de escolha e o atendimento aos interesses dos estudantes são predeterminados pelas “escolhas” dos próprios sistemas de ensino. Em dois momentos a rede de ensino direciona a formação das juventudes: primeiro, ao eleger quais são os conhecimentos que eles deverão aprofundar em cada área; e depois, delimitando os campos em que eles poderão se aprofundar. Mais uma vez observamos a manipulação de discursos pedagógicos que buscam legitimar suas ações.

O discurso de fortalecimento do protagonismo juvenil, de oportunizar que os jovens possam decidir sobre seu futuro a partir de ações efetivadas na escola, não se sustenta diante da forma como os itinerários foram planejados e postos em prática, pois não possibilitam atingir os objetivos aos quais se expressa. São mecanismos de orientação pedagógica predefinidos, que atendem ao modelo de sociedade que se organiza pela lógica do neoliberalismo.

A ideia da inovação, em conjunto com a formação de sujeitos flexíveis e resilientes para lidar com situações de crise, representa outro elemento constitutivo de uma pedagogia neoliberal que, ao seguir os ditames do discurso do capital, responsabiliza os estudantes por suas escolhas, algo evidenciado tanto pelo componente do “Projeto de Vida” quanto pela proposta dos “Itinerários Formativos”. Ressaltamos que a suposta liberdade de opção, enfatizada no discurso do protagonismo juvenil, é muito mais [...] deixar os sujeitos “livres” para cuidarem de si mesmos, exigindo certa fidelidade para com a saúde econômica do país (Goulart; Machado, 2023, p. 349).

Dessa maneira, os itinerários formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não contribuem para o fortalecimento dos seus conhecimentos científicos, sendo responsáveis pela diminuição da carga horária das disciplinas tradicionais. No lugar destas, inserem discussões que estão assentadas na formação de uma sociedade resiliente, flexível, adaptada ao mundo do trabalho, em um contexto em que “O homem flexível e o trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico”. (Laval, 2004, p. 03).

CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL NO CURRÍCULO DO PIAUÍ – “UM MARCO PARA A EDUCAÇÃO NO NOSSO ESTADO”

Neste capítulo, será discutida a matriz do pensamento decolonial e suas propostas para a introdução de uma nova forma de nos relacionarmos com o conhecimento histórico. A história, como disciplina escolar, tem sido marcada pela predominância dos valores eurocêntricos e da cultura judaico-cristã. Assim, a cultura ocidental branca é tomada como padrão de civilidade e desenvolvimento em prejuízo de outros povos e culturas que são relegados a um lugar de subalternidade e desumanização.

Dessa forma, os currículos de História têm sido responsáveis pela reprodução de padrões culturais excludentes, com histórias contadas para enaltecer a civilização ocidental, em especial os padrões europeus. Os povos ameríndios e afrodiáspóricos têm as suas vivências silenciadas por longos anos de domínio epistêmico, que não acabou com o fim dos impérios coloniais. O não reconhecimento dos saberes desenvolvidos por esses povos leva a sociedade a vê-los como “atrasados” tecnologicamente, o que seria um motivo legítimo para justificar a dominação e as várias formas de violências que foram cometidas contra eles durante os séculos de colonização e que se mantêm nas sociedades atuais por meio de preconceitos de raça e classe.

A produção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, o ensino da disciplina de História nos currículos escolares são predominantemente marcados pela centralidade das sociedades europeias e seus padrões de cultura e civilidade. O eurocentrismo se enraizou nas práticas historiográficas e pedagógicas no Brasil devido à dominação acadêmica promovida pelos cânones europeus, nos levando a pensar a história do Brasil a partir desses marcos culturais judaico-cristãos, em uma atitude de obediência epistêmica implantada pela “colonialidade do saber”, que vem sendo reproduzida por historiadores e professores de história. Por termos sido formados dentro dessa lógica eurocentrada, temos dificuldade de romper com essa ordenação cronológica instituída pela periodização da História que toma como referência o Ocidente, sufocando e apagando outras histórias.

A partir dos anos 90, a perspectiva decolonial tem apontado outros caminhos para um rompimento com as heranças da colonização que se manifestam de diversas formas, especialmente contra os povos subjugados pelo colonizador. A abordagem de História pelo viés da decolonialidade propõe um rompimento com o eurocentrismo e seus padrões de civilidade; questiona a racialização dos sujeitos dominados pelo colonizador, tidos como inferiores e

desprovidos de humanidade; e denuncia a dominação epistêmica como responsável pela continuidade dos processos de exclusão dos povos e seus saberes.

A partir dos referenciais da pedagogia decolonial, buscamos pensar como o ensino de História poderá colaborar para mudar o modo como entendemos os sujeitos e as relações entre eles. A perspectiva que seguimos é a da interculturalidade crítica, que, segundo Walsh (2009), se orienta pelo questionamento, transformação e intervenção para mudar as estruturas de poder instauradas pelo colonialismo e que permanecem em nossa sociedade sob diferentes modelos de exclusão social, política, econômica e cultural.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25)

Partindo desses pressupostos teóricos, analisamos o DCR/PI com o intuito de observar se o ensino de História que está sendo proposto no referido documento contempla os principais pontos da luta pela descolonização do conhecimento e a emergência dos saberes sujeitados, promovendo uma educação libertadora; ou, se a proposta de ensino está voltada ao atendimento dos preceitos neoliberais, inconciliáveis com o projeto de emancipação humana.

A decolonialidade no ensino de História é apresentada como uma inovação para a área, anunciando uma nova forma de entendimento sobre a própria constituição do homem latino-americano, rompendo com o eurocentrismo e transformando a concepção de mundo que temos. A proposta instigante da decolonialidade deve ir além do que está explícito no texto introdutório. Segundo Sacavino (2016), há três aspectos fundamentais para a construção de uma educação descolonizadora e intercultural: primeiro, é preciso descolonizar o conhecimento, superando a visão eurocêntrica; segundo, é preciso descolonizar as subjetividades; e, por último, descolonizar a história e o poder.

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO “NOVO ENSINO MÉDIO”: CONTRADIÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA NEOLIBERAL E O ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL NO CURRÍCULO DO PIAUÍ

Neste tópico, abordaremos as fundamentações teóricas da luta decolonial, mostrando a divergência com a pedagogia neoliberal, e os modelos sociais estabelecidos pelas

duas vertentes. O estudo sobre esses conceitos e a sua relação com o ambiente educacional é necessário para compreendermos quais são os conhecimentos históricos propostos no Documento Referencial Curricular do Piauí no contexto da Reforma do Ensino Médio.

O estudo do DCR/PI (2021) pautou-se na análise das temáticas selecionadas e nas formas de abordagens que evidenciam os aspectos decoloniais ou neoliberais presentes no currículo, bem como os impactos que podem provocar na formação das subjetividades estudantis inseridas no processo de ensino.

Em seu texto, o currículo do Piauí assume o seu alinhamento a BNCC (marcada pelos preceitos da educação neoliberal) e, ao mesmo tempo, se propõe a promover o ensino de História pelo viés da decolonialidade, se comprometendo a combater as marcas da colonização e a construir uma nova forma de entendimento da formação do homem latino-americano.

Nessa perspectiva, articulada com a BNCC, o componente de História no currículo do Piauí propõe seguir uma postura crítica sobre a realidade presente, assumindo um papel de subversão ao cenário de opressão, manipulação e dependência, numa perspectiva decolonial, com crítica às estruturas de poder que o colonialismo instaurou (SEDUC - PI, 2021a, p. 287).

Existe, por conseguinte, uma incoerência que merece ser avaliada, pois são duas perspectivas de educação completamente antagônicas: educação decolonial e escola neoliberal são pontos divergentes, suas concepções de ensino são, em essência, contrárias. Na perspectiva neoliberal de educação, os currículos colaboram para a formação de subjetividades adequadas ao capitalismo contemporâneo e seus mecanismos de estruturação da sociedade. A idealização dos preceitos de flexibilidade, resiliência, meritocracia e inovação, premissas da educação neoliberal, tem o objetivo de educar as pessoas para aceitar as determinações impostas pela sociedade neoliberal, buscando adaptação, e não a transformação.

Já a pedagogia decolonial defende uma releitura do mundo a partir do questionamento às estruturas excludentes instauradas pelo processo de dominação capitalista/colonialista; além de combater o preconceito e as injustiças presentes na sociedade atual, através de um ensino que questiona os padrões de raça e civilidade, próprias da cultura eurocentrada.

Adaptação/transformação, resiliência/questionamento, meritocracia/desigualdades, individualismo/movimento social, são alguns pontos que evidenciam a incompatibilidade nos modelos pedagógicos neoliberal e decolonial. Portanto, são duas posições difíceis de serem conciliadas em uma mesma proposta curricular, pois, em suma, apresentam expectativas distintas ao modelo de cidadão que se deseja formar.

Dessa forma, a perspectiva de educação decolonial entra em contradição com os ideais da razão neoliberal, com projetos formativos distintos, como mostraremos nos tópicos seguintes, evidenciando qual o modelo de educação é postulado pelo neoliberalismo e pelo viés da decolonialidade; qual ideal de sociedade ambas pretendem construir e se há possibilidades de conciliação entre essas propostas de ensino.

Diante das contradições entre a perspectiva neoliberal de educação e o pensamento decolonial, lançamos questionamentos que nos possibilitem constatar se o que está sendo proposto na introdução do currículo do Piauí se confirma na matriz curricular, uma vez que, no DCR/PI, estão definidos os objetos dos conhecimentos e os objetivos de aprendizagem para cada uma das três séries do Ensino Médio, articuladas às competências gerais e as habilidades específicas da área em conformidade ao que foi estabelecido pela BNCC História do Ensino Médio.

2.1.1 ENSINO DE HISTÓRIA, DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E PEDAGOGIA DECOLONIAL

A abordagem decolonial no ensino de História surge no Brasil como alternativa para mudarmos a maneira como nos relacionamos com o conhecimento e enfrentar as injustiças instauradas pelos três séculos de colonização, as quais persistem até os dias de hoje por meio da colonialidade. Apesar de uma ruptura parcial da colonização, ocorrida no século XIX, diversas estruturas coloniais continuam a influenciar as estruturas sociais no nosso país.

Um currículo que aborde o ensino de História na perspectiva decolonial deve considerar que o fim dos impérios coloniais não significou o fim dos processos de subordinação e subalternização de grupos vítimas do processo colonizador. Isso porque o colonialismo foi sucedido pela “colonialidade do poder, do saber e do ser”, através das quais a sobreposição de alguns grupos sobre outros continuaram exercendo a exploração de sujeitos, pois “ [...] no interior do sul geográfico sempre houve as “pequenas Europas”, pequenas elites locais que beneficiam da dominação capitalista colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados” (Santos; Meneses, 2009, p. 13).

Santos (2022) nos adverte sobre a continuidade das relações coloniais nos territórios após a emancipação por meio de três modos principais de dominação: o colonialismo – através das desigualdades etnorraciais; o capitalismo – através das desigualdades de classe; o patriarcado – através das desigualdades de gênero. Essas relações, que têm como premissa a

manutenção de privilégios, devem ser compreendidas como consequência direta da colonização e que é preciso eliminá-las. Desnaturalizar a diferença, a desigualdade, a distinção entre seres humanos ou, em alguns casos, a desumanização de grupos e indivíduos, no passado e no presente, nos faz enxergar outras possibilidades de arranjos sociais, políticos e econômicos.

O longo processo de colonização ao qual os povos originários da América e África foram submetidos moldou as formas de relacionamento que se operam nas ex-colônias. O ensino de História deve considerar que a colonização clássica empreendida pelos europeus sobre os territórios americanos desde séculos XVI ao século XIX projetaram uma dinâmica social e econômica embasada na sobreposição de uns sobre os outros, criando desigualdades étnicas, de classe e gênero, que são perpetuadas pelas classes dominantes nos territórios emancipados, como mostra Santos (2022):

O final do colonialismo histórico (a ocupação territorial por parte de um país estrangeiro) não levou ao final histórico do colonialismo. Este se perpetua no início do século XXI sob novas formas, como o racismo, a xenofobia, a mão de obra escravizada, o confinamento e a deportação de imigrantes e refugiados, a apropriação de terras ou a expulsão massiva de comunidades camponesas em nome do desenvolvimento e de megaprojetos. (Santos, 2022, p. 47)

Assim, para compreendermos como se constituem as sociedades que foram colonizadas, faz-se necessário entendermos também como se constitui o próprio colonialismo e os seus processos de discriminação, que foram transplantados para as terras dominadas pelas nações colonizadoras. Sobre essa perspectiva, Santos (2008, p. 23) nos adverte para uma “desfamiliarização do norte imperial e que aprendamos com o sul, conscientes de que o sul é o produto do império e que é preciso eliminá-lo”. Essa atitude de autoproclamação de independência epistêmica será um passo decisivo para descolonizar o conhecimento e, junto com ele, os modelos de segregação que foram impostos pelos colonizadores.

Pensar como esses modelos civilizatórios foram impostos e se sustentaram por mais de cinco séculos nos leva a observar que estruturas de dominação são mobilizadas para atingir o sucesso da obra colonizadora. Segundo Grosfoguel, “é a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o ‘conquisto’ e o racismo/sexismo epistêmico do ‘penso’ como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial” (Grosfoguel, 2016, p. 31). A dominação dos corpos foi acompanhada por um processo de dominação epistêmica, anulando as possibilidades de movimentos de (re)existência. Esse processo de apagamento da existência do outro aprisionou as populações vítimas da subordinação colonial, colaborando para o surgimento de estruturas e instituições que produzem racismo e sexismo.

Nesse sentido, compete ao ensino de História, na perspectiva decolonial, uma nova abordagem sobre as temáticas que envolvem as heranças da colonização que reverberam sobre questões como: as desigualdades sociais implantadas pelo capitalismo e colonialismo; o racismo como resultado do longo processo vivenciado de escravização; e o sexismo, abordado como sendo uma extensão da sociedade patriarcal. Esses modelos que forjam uma sociedade excludente devem ser contestados a partir de um currículo, especialmente no tocante ao ensino de História, que encontre estratégias de combatê-los, ao invés de reforçar e/ou reproduzir esses e outros estereótipos.

Um ensino decolonial dialoga com o propósito de romper com a mentalidade colonialista e, assim, mudar a maneira como nos relacionamos com a produção do conhecimento. Nessa perspectiva, precisamos olhar os conteúdos propostos e pensar como eles foram produzidos. Pereira (2018) nos alerta para a importância de um despertar sobre a nossa postura como consumidores de uma teoria exportada pelos cânones, especificamente de países onde se concentram a hegemonia da produção intelectual: França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Estes países, por exemplo, participaram ativamente da colonização da América, e continuam seus processos de dominação através de outros mecanismos, como o que Mignolo (2005) chama de “colonialidade do saber”.

Nessa compreensão de uma transplantação de modelos de discriminação e segregação que foram impostos pela lógica colonial só será rompida a partir de um movimento de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) e da criação de novas formas de conhecimento que valorizem outras vozes, especialmente, aquelas que foram subalternizadas pelo domínio colonial. É nessa chave de pensamento que se dará a emergência das identidades silenciadas, pelo longo processo de subjugação ao qual os negros e indígenas foram submetidas pelo domínio dos impérios coloniais. Junto com a emergência desses saberes, suas pautas de reivindicação poderão conquistar espaço e legitimidade a partir de uma agenda de educação decolonial, como observa o próprio Mignolo:

Opções descoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos. Uma civilização que comemora e preza a vida ao invés de tornar certas vidas dispensáveis para acumular riqueza e acumular morte, dificilmente pode ser construída a partir das ruínas da civilização ocidental [...]. (Mignolo, 2008, p. 295).

Sobre os processos de dominação epistêmica que provocam silenciamentos, esquecimentos e apagamentos de memórias, grupos e existências, Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p. 09) nos alerta para “o perigo da história única”. A autora faz algumas reflexões de

como um conhecimento fragmentado pode criar estereótipos sobre povos e grupos distintos. As suas análises, embora estejam se referindo, especificamente, aos estereótipos que criamos sobre o continente africano, nos ajuda a pensar como as sociedades constroem sentidos a partir das leituras que têm acesso; assim como, ao descrever ou escrever sobre pessoas e processos históricos moldamos o conhecimento sobre elas. Nas palavras da autora:

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (Adichie, 2009, p. 09).

Nessa perspectiva, de um ambiente acadêmico dominado por cânones ocidentais, as vozes subalternas foram silenciadas e junto com elas suas pautas de reivindicação. Muito do que sabemos sobre as vivências negras e indígenas foi inventado para satisfazer os interesses de apagamento das memórias. Sobre esses processos de silenciamento, Kilomba nos adverte: “A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala, a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que historicamente, tem sido severamente censurado” (Kilomba, 2019, p. 33 -34).

Dessa forma, temos uma historiografia que negligenciou durante muito tempo a história da diáspora africana e dos povos ameríndios, bem como seus processos de luta e resistência. Uma história que nega o protagonismo negro na luta pela libertação e, em seguida, a emancipação humana. O apagamento das memórias significa o apagamento da existência, pois, “este princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo” (Fanon, 2020, p. 12). O processo de apagamento é acompanhado pela negação da existência de tal problemática; através de um jogo de elipse do passado, busca-se esconder o racismo como algo estruturante das relações sociais no Brasil. O resultado disso é termos uma sociedade altamente racista que não se reconhece como tal e que busca através de discursos moralizantes esconder o preconceito racial, que se manifesta de diferentes formas, muitas delas naturalizadas no seio social.

Podemos sentir atualmente as regularidades discursivas no que diz respeito ao apagamento dos sujeitos subalternizados. Numa sociedade em que se naturalizou o silenciamento físico e simbólico de negros e povos indígenas em um passado colonial, as

marcas dessa subordinação permanecem contra os grupos que não se encaixam nos padrões normativos do eurocentrismo e do neoliberalismo. Contra essa arquitetura de dominação, que se projetou para moldar uma sociedade de privilégios de uns poucos em detrimento de outros, muitas injustiças podem ser citadas. Porém, neste estudo, nos empenhamos em pensar como o currículo de História pode contribuir para reforçar ou desconstruir estereótipos criados pela mentalidade colonialista. Dessa forma Paim e Araújo (2021) descreve a atitude decolonial:

A decolonialidade questiona as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade que está entranhada dentro de nós. Acabou a colonização, o colonialismo, com os movimentos de independência da América Latina, mas permanece entranhado a estrutura colonial na política, na economia, na sociedade, na ideologia, no racismo, na produção e validação de conhecimentos, na racialização das classes sociais. Porém para ser decolonial tem que questionar essas estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade, que são baseadas em padrões de poder que se calçam na racialização do conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos. (Paim; Araújo. 2021, p. 28).

Assim, pensamos o currículo de História como um instrumento normativo que lida com esquecimentos e silêncios, onde muitas vozes são invocadas para sufocar e apagar outras, como instrumento político de dominação. Podemos então afirmar que a negação, a falsa interpretação, ou, a distorção de passados sensíveis, tem relação direta com a perpetuação de preconceitos que os currículos de História podem contribuir para reforçar ou desconstruir.

Contra esses processos excludentes, levantam-se novas perspectivas de enfrentamento, a exemplo das ideias de uma pedagogia decolonial. São muitos os estudiosos que entendem que o conhecimento emancipatório, elaborado a partir de enunciados produzidos pelos próprios sujeitos que foram silenciados, será capaz de romper com os genocídios e os epistemicídios cometidos contra as minorias no passado e no presente. Em concordância com o pensamento de Paim e Araújo (2021, p. 30), defendemos que essas estruturas coloniais de poder poderão ser enfrentadas através de uma pedagogia e práticas decoloniais, que são por natureza anticoloniais, antirracistas, antimachistas e anticapitalistas.

Partindo dessa premissa, o currículo do Piauí foi analisado em busca das marcas que possam lhe evidenciar os discursos materializados aos quais se filia, “preocupando-se com as amarrações sócio-históricas, culturais, políticas e econômicas que atravessam o enunciado” (Lisboa, 2020, p. 34) no qual se deu sua emergência, com o intuito de elucidar questões referentes ao ensino de História.

Observa-se essa face propositiva do currículo como aspecto que precisa ser problematizado, tanto na sua concepção de História a ser ensinada, como na sua efetivação, a partir da análise da disposição dos objetos do conhecimento e habilidades a serem

desenvolvidas. Nesse sentido, fez-se necessária uma avaliação do documento com o intuito de observar se esses pressupostos estão presentes na disposição dos objetos do conhecimento e habilidades previstas no currículo, uma vez que a pedagogia decolonial prevê um rompimento com o ensino tradicional da História, que mostra a evolução da humanidade a partir dos acontecimentos da Europa, o que entra em contradição com a perspectiva das orientações neoliberais, que permanece com a visão de um ensino focado no desenvolvimento de competências e habilidades, voltados para atender os anseios do mercado capitalista e, portanto, na manutenção da estrutura social vigente, marcada pela desigualdade social e perpetuação de privilégios de uma elite dominante.

Diante do exposto, defende-se a inviabilidade de um currículo ser capaz de atender aos preceitos do neoliberalismo e ser também decolonial, uma vez que são duas perspectivas divergentes, com projetos de sociedade opostos. Nos resta analisar o que predomina, o que se efetiva na matriz curricular, e assim compreender quais são os conhecimentos históricos que estão sendo propostos no Currículo do Piauí.

Assim, o currículo do Piauí, alinhado à BNCC, como expresso no próprio documento, atende aos preceitos de uma educação neoliberal com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, incentivo ao empreendedorismo e a preparação para o mundo do trabalho. Dessa forma, uma abordagem de História decolonial entra em contradição com os seus objetivos de ensino, fato que retomaremos mais adiante para distinguir o que se sobressai no currículo de história do Piauí.

2.1.2 ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NO CURRÍCULO DO PIAUÍ – A OPÇÃO PELA HISTÓRIA TEMÁTICA

Neste tópico, analisa-se quais foram os conhecimentos históricos selecionados no currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”, elaborado no contexto das reformas educacionais – Lei 13.415/2017 e BNCC –, e considerando a redução da carga horária de todo o componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme mostrado no capítulo anterior. Diante dessa problemática, de ordem estrutural, observa-se como essa redução tem afetado a seleção das temáticas para o ensino de História, assim como as concepções historiográficas que pautaram as escolhas curriculares.

Gago e Ribeiro (2022) chamam atenção para o conhecimento histórico ao qual os estudantes terão acesso no ambiente escolar, alertando para o fato de que a seleção de conteúdo deve estar pautada em certas premissas, ao tempo que respondem como os estudantes irão usar

o conhecimento histórico adquirido e como a sociedade se beneficiará dele. Os autores ainda destacam o fato de que “existem escolhas curriculares a serem feitas, considerando que realidades históricas se podem propor às nossas crianças, adolescentes e jovens para serem estudadas e equacionando e com que objetivos e finalidades essas escolhas são realizadas” (Gago e Ribeiro, 2022, p. 70). Sabendo que essas escolhas são condicionadas pelas relações de poder que atravessam as políticas curriculares, a seleção de conteúdos atende “as visões da sociedade que se pretende construir” (Gago e Ribeiro, 2022, p. 70).

Quanto às escolhas teóricas para a orientação do conhecimento histórico que deve prevalecer no currículo do Piauí, destaca-se no documento a “ênfase sobre conceitos imprescindíveis que fazem parte do arcabouço do conhecimento histórico, como: Cultura, Cidadania, Espaço, Ética, Indivíduo, Identidade, Trabalho, Tempo, Memória, Patrimônio, e Processo Histórico [...]” (SEDUC – PI, 2021a – p. 286). Dessa forma, as categorias serão analisadas com o objetivo de compreender a natureza do conhecimento histórico presente no currículo.

Na apresentação dos componentes curriculares, quando especifica os objetivos do conhecimento histórico, reitera-se o seu alinhamento à BNCC e às competências gerais e específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, definindo “que o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos nas relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços [...] numa perspectiva decolonial [...]” (SEDUC – PI, 2021a – p. 286 – 287).

Quanto a organização do conhecimento histórico para a Formação Geral Básica, o Currículo do Piauí apresenta uma matriz curricular que define o conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas, organizado através de um tema geral que se desenvolve articulado às competências gerais da BNCC, com as competências e habilidades específicas da área, e elege objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento para serem trabalhados em cada um dos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma interdisciplinar.

Dessa forma, foram eleitos temas gerais e, a partir deles, subdividem-se as abordagens entre as disciplinas da área. Os seis temas gerais abordados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão articulados às competências específicas da área prescrita pela BNCC, demonstrando seu alinhamento a Base Nacional Comum Curricular.

Rocha (2021, p. 140) avalia o conhecimento histórico organizado a partir de temas gerais – método também conhecido como “história temática” – como uma forma de abordagem que nos possibilita “romper com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução,

alargando a dimensão da temporalidade histórica que não reduza o múltiplo ao uno”. No entanto, a história temática pode retirar do aluno as condições de desenvolver uma interpretação global da história, bem como dificultar a compreensão clara da cronologia, resultando em uma visão fragmentada da história.

Na perspectiva de entender que os currículos são “territórios contestados, Silva (2013) alerta para o fato de que a seleção dos temas atende ao tipo de sujeito que se pretende formar para uma determinada sociedade em um dado contexto. Diante disso, a escolha dos temas e a forma como são abordados definem a quais conhecimentos históricos os alunos terão acesso. Por essa razão, será analisado em seguida como cada um dos eixos temáticos é abordado e quais conhecimentos históricos são mobilizados através deles.

O eixo temático **A constituição do homem em sociedade** é trabalhado nas três séries do Ensino Médio. Na primeira série, os objetos do conhecimento selecionados são abrangentes, englobando desde a origem dos povos em todos os continentes até as teorias de ocupação da América, seguindo para os ideais do iluminismo, passando pela colonização da América e o imperialismo europeu na África e na Ásia. O tema da escravidão é discutido pela ótica da eugenia e da política de embranquecimento nos períodos imperial e republicano, apontando as questões indígenas e quilombolas com enfoque para o comércio de escravos e os desdobramentos econômicos e culturais. Aborda ainda a Revolução Industrial e as revoluções mexicana e russa, objetivando apresentar as transformações do capitalismo como forma de compreender os fundamentos do tempo presente. Na segunda série, os temas de história são voltados para o entendimento de patrimônio histórico e os lugares de memória, com destaque para o Parque Nacional da Serra da Capivara e Parque Sete Cidades, ambos no Piauí; em seguida, aborda a organização dos povos nômades e os conceitos de “barbárie” e “civilizado” na visão iluminista, dentro do contexto do neocolonialismo na África e na Ásia. Na terceira série, são abordados apenas o ultranacionalismo e os regimes totalitários, leitura de imagens e os sistemas de comunicação, destacando as *fake news* e a comunicação política.

O segundo eixo temático – **Poder, Território e Geopolítica** – é trabalhado nas três séries. Na primeira série, são abordados os deslocamentos populacionais e as implicações dessas migrações espontâneas ou forçadas; as características das diferentes formas de governo e regimes políticos, a formação dos Estados Nacionais e as diferenças entre a democracia antiga e a democracia moderna. Na segunda série, faz-se a crítica ao processo de descolonização da África e da Ásia, e os impactos da manutenção das fronteiras artificiais nos conflitos étnico-culturais. Por fim, fala da cultura e contracultura no pós-guerra, dos movimentos juvenis da

década de 1960 e o movimento dos Caras-Pintadas. Na terceira série, são retomados os movimentos de vanguarda do pós-1964 e as culturas juvenis contemporâneas no contexto das redes sociais. Por último, aborda o processo de urbanização no Brasil colonial e monárquico, e o povoamento do Piauí.

O terceiro eixo temático – **Relação entre Sociedade e Natureza: impactos econômicos e socioambientais** – analisa as relações de produção capitalista, os interesses econômicos e os impactos ambientais provocados; evidencia a existência de práticas extrativistas em comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais; as condições de trabalho, a ideologia capitalista e a indústria cultural de massa. Na segunda série, busca analisar os impactos socioambientais e o papel dos indivíduos, das instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais; o papel do PNUMA e as consequências de desastres socioambientais. Na terceira série, aborda os movimentos sociais ambientalistas, o papel dos países na garantia de práticas ambientais sustentáveis, questões relacionadas ao petróleo, os padrões de industrialização e os riscos ao meio ambiente. Por fim, discute o cooperativismo e a economia solidária e associativismo.

O quarto eixo temático – **Trabalho e suas múltiplas dimensões: histórica, geográfica, antropológica, sociológica, política, econômica e filosófica** – é contemplado apenas na primeira e segunda séries. Na primeira série, inicia mostrando os modos de produção e regimes de trabalho em diferentes sociedades ao longo do tempo, para em seguida discutir questões conceituais sobre trabalho, regulamentação e desigualdades socioeconômicas. Em seguida, apresenta a crise de 1929 como responsável pela crise do estado de bem-estar social e a consolidação do neoliberalismo. Por último, discute as violações aos direitos do trabalho no Brasil e no mundo. Na segunda série, aborda o trabalho e seus diferentes significados e sentidos: Os trabalhos “invisíveis” e as profissões “invisíveis”, e, por último, os impactos sociais na revolução 4.0.

O quinto eixo temático – **Direitos humanos, ética, consciência moral, solidariedade e tolerância às diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais** – é abordado somente na primeira e segunda séries. Na primeira série, são abordadas temáticas como: valores, normas e símbolos enquanto construções históricas (teocentrismo, racionalismo e ideias iluministas); a construção da ideia de cidadania, o mito da democracia racial e os diferentes tipos de racismo (estrutural e institucional); patriarcalismo e escravidão; *apartheid* na África do Sul e a segregação étnico-racial nos Estados Unidos. Na segunda série, aborda as

Revoluções industriais e seus impactos no mundo contemporâneo, e os objetivos e significados da ciência e da tecnologia para a vida social e desenvolvimento científico.

O sexto eixo temático – **Consciência crítica, autonomia e cidadania** – aborda a diáspora africana e seus efeitos na formação das sociedades latino-americanas; populações indígenas no Brasil; colonização; escravidão; patriarcalismo; coronelismo; clientelismo na formação da sociedade brasileira; contempla ainda discussões sobre o populismo, clientelismo e instituições político-partidárias no Brasil e em outros países da América Latina. Por último, apresenta conceitos políticos como: Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, e soberania, objetivando compreender as formas de exercício do poder. Na segunda série, aborda as seguintes temáticas: Estados Nacionais e governança global, tratados internacionais, histórico de criação e princípios de Declaração Universal dos Direitos Humanos entre diferentes povos e o regime de *apartheid* na África do Sul. Por fim, na terceira série, são abordadas as leis segregacionistas nos Estados Unidos e as violações dos Direitos Humanos praticadas pelas ditaduras em diferentes lugares do mundo; refugiados na América e na Europa; e as condições de geração e distribuição de riquezas no Brasil em diferentes segmentos sociais.

A descrição minuciosa dos temas e objetos do conhecimento abordados no currículo do Piauí para o componente de História visa demonstrar como os eixos temáticos são trabalhados e como se deu a seleção de conteúdos feita nas três séries do Ensino Médio. Destaca-se que, segundo a matriz curricular, a grande maioria dos temas e objetos estão previstos para a primeira série, uma vez que tem uma carga horária maior (80h/a anuais), enquanto as segunda e terceira séries trazem menos conteúdos, com discussões direcionadas às questões da sociedade atual.

A organização do conhecimento histórico a partir de eixos temáticos traz, inicialmente, a concepção de um rompimento com a divisão quadripartite da História, que supervaloriza os acontecimentos europeus como desencadeadores dos demais em um processo de hipervalorização da cultura ocidental, conduzindo as histórias dos outros continentes a uma posição de subalternidade. Porém, além da cronologia, que é responsável pelo eurocentrismo, este pode ser percebido, mesmo em currículos que não utiliza a linearidade como orientação temporal, pois o que determina a visão eurocentrada é principalmente a seleção das temáticas em estudo e o quanto os acontecimentos da sociedade ocidental são centrais no desenvolvimento dos temas.

Dessa forma, pode-se observar que o currículo do Piauí traz temáticas que estão orientadas pelo estudo dos acontecimentos da sociedade europeia, tomados como padrões de

cultura, civilidade e desenvolvimento. Em todos os eixos temáticos são abordadas as formas de organização social, política e econômica da civilização ocidental. Quando outros povos e culturas são apresentados, aparecem apenas para demonstrar as diferenças e, em nome delas, suscitar o debate pelo respeito e convivência com o “outro”.

A primeira constatação é a de que a opção pela história temática traz uma ruptura com o método de abordagem da História, substituindo a tradição da cronologia e linearidade, presente na maioria dos programas para a disciplina, pela organização em torno de temas gerais. Porém, o abandono da história quadripartite não significou o fim do eurocentrismo do ensino, pois os temas continuam girando em torno dos acontecimentos da civilização ocidental e do desenvolvimento do capitalismo.

2.1.3 ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO PIAUÍ DO “NOVO ENSINO MÉDIO”: DOS SABERES ESPECÍFICOS À PROPOSTA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Somos conscientes, como historiadores e professores de história, que o nosso ofício não é capaz de controlar de modo sistematizado todo o conhecimento que chega até o aluno, principalmente, os modos de apropriação que são processados individualmente. A produção de sentidos é algo estritamente singular que sofre interferências de outras experiências que o educando passa ao longo da sua vida, na família, nos grupos de amigos, igrejas, meios de comunicação e demais lugares do seu convívio. Experiências que perpassam sua formação intelectual e se juntam ao saber escolar para a formação da consciência histórica.

Nessa perspectiva, acreditamos no potencial da escola, enquanto espaço de educação formal, e na disciplina de História, na colaboração para o desenvolvimento da sociedade e na busca pela resolução de conflitos. Daí a importância de olharmos para a seleção das temáticas e aos tipos de abordagens que são feitas pelo ensino de História como elementos essenciais na formação para o exercício da cidadania. Assim, as escolhas historiográficas que são feitas nos currículos de História têm forte impacto no modelo de sociedade que se pretende formar em cada contexto.

O ensino de História no contexto da Reforma do Ensino Médio, apresenta os componentes curriculares organizados através de áreas do conhecimento, promovendo a dissolução dos saberes específicos das disciplinas. Nesse novo arranjo, o conhecimento científico de cada disciplina é substituído sob a alegação de promover a integração dos conhecimentos, como especificado no próprio texto da Lei 13.415/17 e retificado pela BNCC:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que: **O currículo do ensino médio** será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
 - II – matemática e suas tecnologias;
 - III – ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
 - V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas)
- (BRASIL, 2018a, p. 466)

O currículo do Piauí dispõe, em sua matriz curricular, um conjunto de temas que são articulados a partir das competências gerais e das habilidades específicas determinadas pela BNCC, definindo a abordagem que deve ser feita por cada disciplina; elege ainda objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem para cada campo específico.

A forma como os componentes curriculares estão dispostos no Currículo do Piauí garante a existência das disciplinas e o ensino dos seus conhecimentos específicos, o que denota uma ruptura com a BNCC, já que, em concordância com Young (2011), entende-se que um currículo deva ser centrado no conhecimento científico organizado por meio de disciplinas, através das quais os estudantes irão compreender o mundo a partir de conceitos estruturantes que só as especificidades de cada campo científico são capazes de oferecer.

A opção por um currículo centrado em disciplinas é vista, não pela ótica tradicionalista do “currículo de acatamento”, que não permite ao aluno desenvolver as ferramentas necessárias para pensar a sua realidade, mas, pela visão de um “currículo de engajamento”, onde o conhecimento tem emancipação e transformação social. Assim, Young (2011) define o papel das disciplinas no currículo da seguinte forma:

As disciplinas, portanto, têm papéis num “currículo de engajamento”. O primeiro é um papel curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão. (YOUNG, 2011, p. 617)

Sob esse aspecto, observa-se na proposta curricular do Piauí avanços importantes para a promoção de uma educação integral, uma vez que a permanência das disciplinas, com suas especificidades, pode levar os alunos a adquirir os conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento intelectual e a continuidade dos estudos.

Ao tempo que propõe um currículo centrado em disciplinas, o DCR/PI propõe a interdisciplinaridade, como forma de integrar os conhecimentos dando sentido ao ensino e articulando os diversos saberes que são contemplados por cada componente:

Neste propósito, é necessário o alinhamento dos objetos do conhecimento, seguindo a sequência das competências específicas e suas habilidades, que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizados com a realidade dos discentes e articuladas às bases teóricas, políticas, éticas, ontológicas, epistemológicas e conceituais de cada componente. (SEDUC/PI, 2021a, p. 293)

O currículo do Piauí reproduz a organização por área do conhecimento, conforme orientado na BNCC e na Lei 13.415/17. Porém, prescreve os temas específicos para cada componente curricular e retifica o tratamento interdisciplinar, atendendo ainda a contextualização com a realidade dos estudantes, e definindo a interdisciplinaridade como “o trabalho coletivo entre diversas disciplinas com o objetivo de desenvolver uma variedade de conteúdos ao tratar do mesmo assunto” (SEDUC/PI – CADERNO 01, 2021, p. 293).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é apresentada, na BNCC e no DCR/PI, como uma estratégia de ensino na qual a integração de saberes entre as disciplinas seja capaz de superar as lacunas existentes no processo de educação e, assim, ampliar o conhecimento do aluno. Na linguagem “sedutora” da BNCC, a organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento é apresentada como algo positivo, objetivando romper com a fragmentação do conhecimento, além de aproximar os conteúdos a realidade na qual o aluno está inserido.

A proposta da interdisciplinaridade se conecta com o pensamento decolonial, ao valorizar a conexão entre os diversos saberes que dão sentido a existência humana, buscando a formação de pessoas que entendem o mundo a partir do conhecimento das ciências, interligando-o com as experiências do seu cotidiano. A capacidade de aplicar conceitos em diferentes esferas da vida prática só é possível através de um ensino que considere que um mesmo acontecimento pode e deve ser estudado por perspectivas diversas, atentando para as visões de um mundo multidimensional.

Segundo Azevedo e Silva (2013, p. 140), “[...] a interdisciplinaridade é uma necessidade das ciências atuais, em particular da História que é, em sua gênese, uma disciplina marcada pela interação de conhecimentos de diferentes áreas”. Porém, a sua prática depende, sobretudo, de uma formação que prepare os professores, possibilitando tanto um domínio de conteúdos da área, como o desenvolvimento de metodologias de ensino. Assim, notamos que a interdisciplinaridade se mostra como uma ação metodológica de caráter complexo.

Contudo, a promoção do ensino interdisciplinar, embora expressa no documento curricular do Piauí – aqui, de maneira especial, remonto à minha própria experiência de trabalho na escola da rede estadual – não está sendo efetivada, e o formato das aulas continua acontecendo através do isolamento das disciplinas.

Podemos elencar duas situações que corroboram a permanência do ensino pautado no distanciamento entre as disciplinas da mesma área. O primeiro, refere-se à própria gestão pedagógica da rede de ensino, que não apresentou projetos de efetivação para a promoção da interdisciplinaridade, deixando a cargo dos professores a tarefa de “criar” alternativas para a implementação da proposta. O segundo, refere-se à organização da rotina de trabalho, que não foi pensada para garantir o planejamento coletivo, levando os professores a permanecerem com seus planos individuais.

As propositivas veiculadas nos documentos curriculares propõem mudanças na organização do ensino, sem, no entanto, apresentar alternativas para a sua efetivação. Assim, o que é dado como algo promissor para melhorar a relação entre as disciplinas do currículo, parece mais uma grande falácia dos elaboradores do currículo, com poucas chances de acontecer na prática.

2.2 ABORDAGENS DECOLONIAIS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ – ANÁLISE DE ALGUMAS CATEGORIAS DA HISTÓRIA

Neste tópico, são discutidas como as principais categorias da História são tratadas no Currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”, especialmente as que são destacadas na apresentação do componente de História no DCR/PI, relacionadas mais diretamente com a construção da personalidade dos estudantes. O objetivo é identificar se o modo como tais categorias são tratadas colabora para a promoção da decolonialidade ou da razão neoliberal.

A problematização dessas categorias se faz necessária diante de um currículo que se diz decolonial, mas que está inserido em um contexto de investida do capital nas políticas educacionais. Sua elaboração atendeu as normativas da Base Nacional Comum Curricular de caráter neoliberal, voltada para a formação de subjetividades adequadas às demandas da sociedade capitalista moderna.

A observação da seleção dos temas e os objetivos de aprendizagem a que estão destinadas poderá esclarecer se estão dedicados à promoção de uma educação descolonizadora, rompendo com o eurocentrismo, com os padrões de raça e civilidade, geradores de preconceitos diversos, e com a cultura patriarcal/sexista/machista.

2.2.1. ESPAÇO, TEMPO E PERIODIZAÇÃO

Neste tópico, as diferentes perspectivas temporais que atravessam a experiência humana e seus sistemas de medição do tempo são discutidas, por meio da demonstração dos modos como as temporalidades históricas são abordadas nas prescrições curriculares e materiais didáticos. O intuito é problematizar as implicações que essas formas de abordagens trazem para a estruturação do ensino da disciplina, e o entendimento que passamos a ter sobre a história a partir do contato com o conhecimento histórico escolar.

A maneira como as sociedades marcam o tempo é variável e tem a ver com os referenciais de cada lugar e época. Assim, as pessoas entendem e vivem a passagem do tempo de acordo com marcadores culturais próprios. Por isso, diferentes sociedades criaram seus modos de medição do tempo, desde o teleológico até o cíclico, e a partir desses referenciais organizam sua forma de entendimento do mundo, como alerta Barros (2005):

De passagem, é imprescindível chamar a atenção para o fato de que toda “representação do tempo” é subjetiva, socialmente localizada, e que a própria representação do “tempo histórico” é ela mesma histórica. Não existe o “tempo histórico” em si mesmo, mas apenas formas variadas e predominantes de se conceber o tempo histórico nas variadas sociedades e em várias épocas, ou, em algumas situações, no interior mesmo de determinados setores de uma sociedade historicamente determinada. (Barros, 2005, p. 145)

Em relação à perspectiva temporal presente na maioria das prescrições curriculares e materiais didáticos, encontramos um ensino de História marcado por uma organização cronológica sob a orientação do tempo linear, utilizando os acontecimentos da Europa como marcadores temporais para organizar o conhecimento sobre a história de toda a humanidade. Tal organização apresenta uma divisão quadripartite, que organiza os eventos através dos quatro marcos temporais relacionados a história do continente europeu – Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea – como eixos ordenadores de todos os acontecimentos. Sob esse aspecto Alvim e Miranda (2008), destaca que:

A concepção histórica, pautada na relação linear entre passado, presente e futuro, tem marcado a historiografia moderna. Ainda que possamos perceber diferentes mudanças nas formas de estabelecimento de relações com o passado, a historiografia moderna tem se pautado pela percepção linear e evolutiva do desenvolvimento histórico. Esta forma de perceber o passado e de explicar o presente insere-se na matriz do pensamento filosófico dos séculos XVIII e XIX. O elemento que norteia esta lógica explicativa é a concepção progressista e evolutiva da história. (Alvim; Miranda, 2008, p. 119)

A BNCC adota a lógica temporal evolutiva, já que o ensino de História prescrito por ela “guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, quadripartite/tripartite e eurocêntrica” (Oliveira e Caimi, 2021, p. 2021). Dessa forma, há uma permanência do ensino de História pautado em fatos oriundos da civilização ocidental, tomados como padrão de cultura, civilidade e modernidade, deixando os povos das sociedades latino-americanas, africanas e afrodiáspóricas na posição de subalternidade.

Dito isso, passemos a refletir sobre o tempo histórico como uma construção social, aprendido a partir do contato com o conhecimento histórico escolar. É preciso levar em consideração que a perspectiva histórico-temporal predominante nas prescrições curriculares e materiais didáticos de história é baseada na apresentação de fatos com relação de “causa e consequência”, onde se busca no passado explicações para fatos do presente, mostrando uma cronologia linear através de uma visão eurocentrada, produzindo uma impressão de que todos os acontecimentos emanam da Europa. Assim, temos um ensino de História baseado nas concepções de linearidade, na relação entre causas e consequências e no eurocentrismo, características essenciais da História tradicional, portanto de caráter positivista.

Segundo Prost (2015), essa percepção progressista e evolutiva da temporalidade foi constituída no decorrer dos séculos XVII e XVIII, marcados pela ideia de progresso, premissa fundamental da sociedade da era industrial. Nessa concepção, que predomina na maioria dos países ocidentais-cristãos, temos a impressão de que somos movidos por um tempo ascendente, em direção a um futuro promissor como nos mostra o autor citado:

O tempo no qual se move nossa sociedade é um tempo ascendente; aliás, convidados a utilizar uma reta para representá-lo, os alunos nunca desenham uma linha achatada ou descendente...“Apesar dos desmentidos concretos e da ausência de necessidade lógica, permanecemos fiéis ao tempo do progresso, aquele que deve conduzir necessariamente para algo de melhor; para se convencer disso, basta observar o uso dos termos “regressão” ou “marcha à ré” para designar tudo o que desmente essa norma. (Prost, 2015, p. 102)

Assim, o modelo de temporalidade utilizado na organização do conhecimento histórico define a concepção de história presente na realização de pesquisas, escritas e no ensino da disciplina. Prescrições curriculares e materiais didáticos que se pautam em uma visão cronológica e linear, tendo como referência os acontecimentos europeus, é acima de tudo excludente, uma vez que não considera outras sociedades que pensam e vivem a temporalidade a partir de outros marcadores, a exemplo das sociedades nativas do continente americano.

Segundo Teixeira (2021), há uma predominância da história cronológica nos currículos escolares e materiais didáticos de todo o Brasil, onde “No PNLD 2015 Ensino Médio, todas as coleções aprovadas optaram pela disposição linear dos conteúdos substantivos” (Teixeira, 2021, p. 121); fato que se segue nos PNLD seguintes. Embora seja algo debatido na academia, há uma preferência pela organização da História a partir de periodizações, por tornar o ensino da disciplina mais didático.

Dessa forma, desde finais do século XX, com a *Escola dos Annales*, o debate acadêmico tem questionado a forma como o conhecimento histórico escolar se organiza, marcado pela cronologia, linearidade e eurocentrismo. Apesar da existência de muitas críticas em relação à história “tradicional”, ainda encontramos propostas de ensino e práticas pedagógicas baseadas nessa visão progressista da História, onde o conhecimento sobre o passado é mobilizado para oferecer explicações para o tempo presente, numa relação de causalidade e evolução inevitável dos processos históricos.

A divisão quadripartite eurocentrada do conhecimento histórico, predominante nos livros didáticos, toma a Europa como padrão de cultura e desenvolvimento econômico e social, em detrimento de outros povos, que passam a condição de periferia. O eurocentrismo enraizado no ensino de História se concretiza a partir da utilização de uma temporalidade cronológica e linear que torna os acontecimentos europeus marcos definidores da história de toda a humanidade.

A crítica sobre as periodizações sobrecarrega principalmente sob a centralidade que alguns povos e culturas ganham em detrimento de outros, pois, de modo geral, as periodizações predominantes no ensino de História são criticadas por apresentar uma visão eurocêntrica, tomada como referência universal para povos e culturas, como nos alerta Gonçalves (2021):

A reflexão sobre tais usos deve ser matizada à luz de uma premissa fundamental: o ato de instituir uma periodização possui também história, sendo válido afirmar que, antes de apresentar periodizações prontas e acabadas como norte dos sentidos da história de coletividades, caberia realizar indagações sobre como e por quais critérios periodizações são feitas de uma forma e não de outra. (GONÇALVES, 2021, p. 187)

O eurocentrismo se enraizou nas práticas historiográficas e pedagógicas no Brasil devido à dominação acadêmica promovida pelos cânones europeus, nos levando a pensar a história do Brasil a partir desses marcos culturais judaico-cristãos, em uma atitude de obediência epistêmica implantada pela “colonialidade do saber”, que vem sendo reproduzida por historiadores comprometidos com as marcas da colonização. Por termos sido formados dentro dessa lógica temporal, temos dificuldade de romper com essa ordenação cronológica instituída

pela periodização da História, que toma como referência o Ocidente, sufocando e apagando outras histórias.

Em oposição ao eurocentrismo, a ideia de um ensino decolonial, dentre outras pautas de luta e reivindicação, nos convoca a mudar a maneira como nos relacionamos com a produção do conhecimento. Na perspectiva da descolonização do conhecimento histórico, precisamos olhar os conteúdos propostos e pensar como eles foram produzidos. Contra esses processos excludentes, levantam-se novas perspectivas de enfrentamento, a exemplo das ideias de uma pedagogia decolonial.

O currículo do Piauí, que se apresenta como uma proposta de ensino de História decolonial, se compromete com “uma abordagem de História que construa novos caminhos, que permitam reconfigurar o eixo eurocêntrico-colonial” (SEDUC, 2021^a p. 287). Sobre esse aspecto, podemos inferir que o rompimento com a divisão cronológica-linear é um caminho possível para atingir a decolonialidade no ensino de História. Porém, uma proposta de currículo decolonial vai muito além da ruptura com a periodização quadripartite, que aborda a história por outras perspectivas.

Sobre a perspectiva temporal adotada pelo DCR/PI do Ensino Médio, percebe-se a preocupação com o rompimento da historiografia tradicional, uma vez que os objetos do conhecimento estão dispostos de forma a romper com a sequência linear da história positivista, orquestrado em torno de eixos temáticos. No entanto, o eurocentrismo permanece presente na seleção das temáticas e nos modos como as abordagens estão articuladas. Os acontecimentos europeus são apresentados como desencadeadores dos processos históricos estudados, e os seus marcos históricos continuam sendo tratados como padrões de evolução e desenvolvimento.

Ainda sobre a perspectiva temporal, observou-se que as temáticas são apresentadas de forma desconexa com seus contextos históricos, dificultando o entendimento global da História Humana. Sem uma orientação temporal clara e desconsiderando outras formas de pensar o tempo, conclui-se que a decolonialidade não foi atingida. O ensino de História continua a repetir os mesmos recursos de exclusão enraizados na historiografia, que desconsidera outras formas de organização diferentes da civilização branca, bem como o entendimento sobre a temporalidade. A ideia de tempo presente nos manuais didáticos é aquela do tempo da fábrica, do relógio, do calendário cristão, o tempo teleológico. Pensar a quebra da linearidade na organização historiográfica como indício de uma História decolonial é uma visão, no mínimo, limitada. A perspectiva decolonial nos convoca a pensar como outras sociedades se organizam e vivem a temporalidade.

2.2.2 CONHECIMENTO HISTÓRICO E PROCESSO HISTÓRICO

Ao refletir sobre os usos sociais da história, é possível avaliar como o ensino de história tem contribuído para a emancipação humana, pois sabemos que “sendo importante conhecer os factos do passado, torna-se duplamente importante, não apenas saber como ocorreram, mas também que significado tiveram” (Alves, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, o ensino meramente ilustrativo tem se mostrado ineficaz na formação da criticidade dos sujeitos envolvidos. Sabemos que o ensino “tradicional”, pautado na mera transmissão de conteúdos, não tem atingido seus objetivos, provocando desinteresse do alunado pela disciplina de História. Geralmente, quando são indagados, os alunos sequer lembram dos conteúdos estudados. Diante de tal problemática, encontramos muitos esforços de superação e renovação do ensino de História, no sentido de que ele atenda as demandas da sociedade atual, motivando estudos, reflexões, pesquisas e muitos debates no campo acadêmico.

Assim, esta pesquisa adotou a perspectiva de um conhecimento histórico que possibilite o pensar historicamente, a partir de um ensino propositivo que supere o simples repassar de conteúdos que se apresentam distantes da realidade dos alunos e suas matrizes de pensamento, como nos mostra Peter Lee (2006, p. 136):

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história.

Para Lee (2006), o conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas deve ser capaz de oferecer aos alunos a capacidade de compreensão da sua realidade, partindo da premissa de que o aluno deve entrar em contato com um conjunto de saberes próprios da disciplina, ser capaz de ler e interpretar diferentes fontes históricas e, assim, analisar contextos diversos. Como afirma Cerri (2011, p. 81):

O objetivo da disciplina não é ensinar coisas, dar conta de uma grande lista de conteúdos estabelecida por alguém em algum momento do passado. O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas.

Segundo Barca (2006, p. 93), “A ideia de literacia histórica – como conjunto de competências de interpretação do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da

consciência histórica, tal como defende Peter Lee”. Nesse sentido, chamamos de literacia histórica, ou letramento histórico, a habilidade de ler e interpretar em diferentes fontes, obtendo assim uma compreensão do presente à luz do passado.

Na perspectiva de Young (2007), o papel social da escola e o lugar ocupado pelo conhecimento no currículo são responsáveis pela aquisição de instruções que fornecerão aos estudantes “explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294). O autor define o papel social da escola e do conhecimento nos seguintes termos:

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (Young 2007, p. 1293)

Assim, ao especificar a função social da escola como um meio através do qual os alunos terão condições de acessar ao “conhecimento poderoso”, que dificilmente teriam acesso fora do ambiente escolar, Young (2011) define as escolhas curriculares como “maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens”. Ao mesmo tempo, o autor critica reformas curriculares que tenham o propósito de resolver problemas sociais e econômicos que não tem origem na escola, e que, portanto, a escola não terá condições de resolver.

Dessa forma, as prescrições curriculares incidirão sobre o tipo de conhecimento aos quais os estudantes terão acesso, assim como retiram aqueles considerados “indesejáveis”. No tocante ao ensino de História, conforme anunciado por Laville (1999), em diferentes contextos e épocas há uma notável atenção dos governos pela disciplina, especialmente em regimes antidemocráticos. Isso se explica pela centralidade que o conhecimento histórico tem na construção da identidade e cidadania de um povo.

A seleção do conhecimento histórico feita no Currículo do Piauí apresenta muitas lacunas para a formação dos estudantes. Assim como Oliveira (2020) observou na BNCC do Ensino Fundamental, no DCRP/PI Ensino Médio também há um deslocamento do conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, voltadas para o controle das emoções e adaptação constante ao mercado de trabalho, revelando seu “viés utilitarista e prático, voltado a adequar o aprendiz ao mercado de trabalho, sem

questionar o que se aprende e para que, mas objetivando que o aluno esteja sempre disposto a aprender e emocionalmente preparado para resolver ou/e se adequar aos problemas econômicos e sociais” (Oliveira, 2021, p. 158).

O esvaziamento do conhecimento histórico no currículo do Piauí é notável quando se constata que alguns temas não aparecem ou são apresentados de forma superficial. Como, por exemplo, os assuntos ligados à história do século XX, responsáveis pela configuração do mundo atual. Difícil imaginar como os jovens irão compreender a atualidade sem estudar as guerras mundiais, o nazismo, o fascismo; sem conhecer o holocausto judeu e as consequências das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki; a Guerra Fria e seus desdobramentos na reconfiguração da Europa e implicações para o Brasil; só para citar alguns exemplos que não constam na matriz curricular de História.

Mais problemático é o caso da História do Brasil, pouco abordada no currículo. Sobre a colonização, temos apenas uma indicação ainda na primeira série, apresentada sem definições claras, apontando somente para a conquista e colonização da América. A ausência quase completa da História do Brasil é a maior lacuna do currículo. Desde a colonização à independência, da monarquia à república, todas as crises do regime republicano brasileiro com as diversas constituições, nada disso aparece no currículo. A ditadura militar, as lutas, torturas e atentados contra os direitos humanos e a redemocratização também ficaram de fora daquilo que foi considerado relevante para o ensino de História.

Nos temas da escravidão, povos nativos e quilombolas, as abordagens objetivam o enfrentamento ao racismo, a promoção da igualdade e a inclusão. Porém, estes temas são descontextualizados das suas conformações históricas e do papel que tiveram na ordenação política e econômica da colônia, o que dificulta o entendimento sobre os modos de sujeição e a continuidade da exclusão que aqueles grupos vivem na atualidade. A discussão sobre racismo estrutural e institucional são apresentadas apenas como conceitos, sem relacionar a sua origem com a sociedade escravista colonial e o histórico de marginalização dos negros após a abolição.

Insistimos no pressuposto de que as políticas curriculares buscam, por meio dos currículos prescritos, determinar os conteúdos e os seus objetivos de ensino, selecionando qual conhecimento deve/pode ser ensinado aos estudantes. Ao retirar alguns assuntos da lista de conteúdos considerados relevantes, reduz-se as possibilidades de os alunos acessarem tais conhecimentos, já que a elaboração de livros didáticos é regida pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e este segue as orientações de editais que estão fundamentados na legislação educacional vigente. Sabendo que muitas vezes o livro didático é o único material a que alunos

e professores têm acesso, a seleção de conhecimentos que embasarão o percurso escolar do aluno fica de certo modo definida pelo que as prescrições curriculares determinam.

Assim, observa-se a ausência de conhecimentos consolidados pela historiografia na matriz curricular para a formação geral básica, o que pode comprometer o desenvolvimento intelectual dos jovens e criar formas de interpretação reducionista e simplista sobre os povos e as relações entre eles. A ausência do conhecimento científico representa lacunas de formação com consequências sobre as formas de ver e entender os fenômenos sociais e históricos.

2.2.3 INDIVÍDUO, IDENTIDADE, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

A disciplina de História desempenha um importante papel sobre nossa posição como indivíduo pertencente a um grupo social, em um arranjo político e econômico, e como membro que integra uma comunidade com seu conjunto de símbolos materiais e imateriais que constituem a nossa identidade. Junto com a ciência História está o legado cultural que herdamos dos nossos familiares, grupos de amigos e da comunidade na qual estamos inseridos e, assim, construímos o nosso entendimento de mundo.

Atentando para o papel da escola e dos currículos na formação do indivíduo, é válido pensar que “no currículo se forja nossa identidade” (Silva, 2013, p.150), pois as escolhas teóricas e temáticas são atravessadas por disputas ideológicas e relações de poder, que definem a que conhecimentos teremos acesso no âmbito da escola interferindo na formação intelectual das pessoas.

Assim, as prescrições curriculares são pensadas a partir de decisões sobre o modelo de “indivíduo” que se pretende atingir, conforme as intenções políticas, econômicas e ideológicas transformadas em ideais pedagógicos no ambiente escolar. Porém, entendendo o currículo como processo, na perspectiva de Sacristán (1999), o planejamento da política educacional é apenas um dos processos para a efetivação do currículo, pois, estes são transformados pelo professor e pelos alunos, que ressignificam seus objetivos de ensino no cotidiano escolar.

Dessa forma, dentre os vários assuntos que são estudados nos centros de ensino, o estudo da memória e do patrimônio tem forte impacto na nossa compreensão como indivíduo pertencente a uma comunidade, seja a nível local ou nacional. O tipo de abordagem sobre patrimônio e memória, ou mesmo a ausência dessa discussão, poderá influenciar na construção das identidades individuais e de grupos.

A relação entre História e Memória suscita debates que ora procuram evidenciar as diferenças entre as duas, ora busca estabelecer a relação entre elas. No início da modernidade, quando a História passou a ter status de Ciência objetiva, buscou-se seu distanciamento de tudo que não fosse racional. Já no final do século XX, as memórias orais passaram a receber um tratamento especial na constituição da História.

No Currículo do Piauí, temos o tema que está mais diretamente relacionado com a formação do indivíduo: A Constituição do Homem em Sociedade. Interligado à competência específica 1, da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas da BNCC – EM, nele é apresentado o surgimento das primeiras sociedades até a era da cultura digital, seguindo uma linha evolucionista, baseada na ideia de progresso, tomando o Ocidente como referencial para as outros povos.

Nesse tema, também pode ser notado o direcionamento para o estudo sobre o patrimônio, principalmente da cultura material, com enfoque para o Parque Nacional da Serra da Capivara e o Parque Sete Cidades, ambos no Piauí, com o objetivo de “analisar os objetos da cultura material presentes no Parque Nacional Serra da Capivara, e a importância do Museu do Homem Americano na preservação da memória e história local” (SEDUC/PI – 2021a, p. 324). O estudo do patrimônio com o propósito de fortalecer a identidade de um povo tem sido praticado no ensino de História, como afirma Oliveira (2019):

Passou a ser comum sua aplicação com o intuito de reconhecimento do patrimônio, como também da possibilidade de ela poder vir a florescer e fortalecer um sentimento de pertencimento e de identidade nos membros participantes das comunidades, principalmente nos locais onde sejam realizadas essas atividades, condições alimentadas a partir das discussões em relação ao patrimônio (material ou imaterial), em relação à memória (individual ou coletiva) e em relação ao próprio ensino de História. (OLIVEIRA, 2019, p. 99).

Segundo Paim (2010), o patrimônio histórico é pensado como “um bem coletivo, ou seja, de um determinado grupo social com a pretensão de expressar uma dada visão ou memória desse grupo para construir ou reforçar uma memória identitária comum” (Paim, 2010, p. 91).

Por conseguinte, na matriz curricular do DCR/PI encontramos apenas duas incursões que se remetem ao patrimônio da cultura material piauiense. Em ambos os casos, o documento se refere ao Parque Nacional da Serra da Capivara e ao Parque de Sete Cidades, em um contexto de explicação das teorias de ocupação da América como desdobramento da

História europeia. Vale ainda destacar que ambos também são pontos turísticos que as Eletivas do Piauí¹⁶ direcionam para a sua exploração.

Dessa forma, o estudo da questão patrimonial pouco contribui para o sentimento de pertencimento e fortalecimento da identidade, já que a cultura imaterial piauiense é citada apenas uma vez, ligada ao seguinte objetivo de aprendizagem: “Identificar a importância do patrimônio para identidade social e territorial dos indivíduos e inventariar o patrimônio material e imaterial do Brasil e do Piauí” (SEDUC/PI – 2021a, p. 324). Sendo essa a única alusão para a formação da identidade interligada a ideia de memória e patrimônio, nota-se que ao direcionar para “identificação” não há incentivo à pesquisa para resgate das tradições dos povos e comunidades quilombolas e indígenas existentes no território piauiense.

Sabendo que “memória está sempre ligada à lembrança e que, evidentemente à esquecimento” (Paim, 2010, p. 86), povos que não preservam suas tradições através da memória e patrimônios (materiais e imateriais) tendem a ser esquecidos ou mesmo a esquecer quem são, ficando sujeitos à aculturação promovida pela era da globalização, da cultura homogeneizante dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural, que forjam identidades fluidas, já que “as identidades nacionais foram uma vez centradas, coerentes e inteiras, mas que estão sendo agora deslocadas pelos processos de globalização” (Hall, 2020, p.30).

Hall (2020) conclui que a ideia de uma identidade nacional unificada é, na verdade, um discurso, pois não existe uma nação que seja constituída de um único povo, mas sim de várias etnias no seu interior, geralmente através de lutas, imposições e domínios. Algumas culturas se sobrepõem a outras e utilizam o discurso da identidade para constituir a unidade nacional, ou a nacionalidade, Mas, no interior das nações, existem muitas culturas que não são representadas pela ideia da “identidade nacional”.

Embora o pensamento de Hall (2020) considere “muito simplista, exagerado e unilateral” afirmar que a globalização tende a uma homogeneização da cultura, ele aceita que a diminuição da distância espaço-temporal acarreta um processo de descentramento das identidades, como afirma nas seguintes palavras:

Como conclusão provisória, parece então que a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais

¹⁶ As disciplinas Eletivas, na Secretaria de Educação do Estado do Piauí, são apresentadas aos professores através de um cardápio com planos de trabalho já definidos para serem aplicados na escola. Nesse caso, me refiro a eletiva: “Nas Trilhas do Piauí – Aventure-se”, onde os direcionamentos estão voltados para a exploração turística e incentivo ao empreendedorismo.

posicionadas, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (Hall, 2020, p. 51)

Por outro lado, a globalização, responsável pela descentralização identitária, provoca um movimento de fortalecimento das identidades locais como forma de resistência às influências culturais externas. Interessa-nos pensar qual o papel da memória e dos patrimônios nesse contexto de busca pela afirmação e reafirmação das identidades dos grupos fechados.

Pensar em uma identidade nacional para o Brasil é complexo e desafiador. No Brasil, o discurso sobre a identidade foi construído sobre o mito da democracia racial, que entende as relações entre as etnias fundadoras do Brasil como um conjunto harmonioso de costumes, crenças, línguas e formas de representações diversas. Para além desse discurso, prevalece a imposição da cultura europeia sobre as demais, demonstradas pela própria historiografia como tendo “contribuído” para a formação da cultura nacional. É comum encontrarmos em livros didáticos expressões como: “heranças da cultura negra para a formação da cultura brasileira” ou “o que herdamos dos índios para a formação da cultura nacional”. Nessa perspectiva, a cultura nacional é entendida como sendo a do colonizador, branco, ocidental, enquanto os povos indígenas e afrodiáspóricos são relegados à condição de “outros”.

No DCR/PI, o estudo da memória e do patrimônio é pouco explorado, e quando aparece está distante do ideal de patrimônios que atendam à diversidade cultural existente no Brasil. Os seus endereçamentos estão empenhados na perpetuação dos patrimônios oficiais que engrandecem o ideal de nação e incentivam o turismo local, apresentados como forma de fortalecimento da história local piauiense.

2.2.4 TRABALHO

A temática do trabalho tem centralidade nas propostas curriculares que emergiram com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, visando a preparação dos jovens para ingressar no mercado, ao definir que “a educação precisa se adequar às formas de racionalização do trabalho e da vida social. Nessa perspectiva, o Ensino Médio deve ter o trabalho como um dos princípios norteadores” (SEDUC/PI – 2021a, p. 67). No DCR/PI, encontramos 33 (trinta e três) citações sobre o trabalho na matriz curricular do componente de História da 1ª série; 13 (treze) citações na 2ª série e 4 (quatro) citações na 3ª série.

Isso se explica pelo que o próprio documento expressa, quando afirma que a escola deve estar apta para a formação de jovens com habilidades para se inserir no mercado inconstante da economia capitalista e que o Ensino Médio tem o trabalho como princípio

norteador. Em seguida, o DCR/PI descreve quais são as justificativas para a adequação da escola na formação de trabalhadores resilientes:

As constantes transformações ocasionadas pela revolução tecnológica impactam diretamente no funcionamento da sociedade e no mundo do trabalho. Nesse cenário, é necessário garantir uma formação que prepare os jovens para inserir-se no mundo do trabalho, diante de uma realidade em que a força de trabalho se fragiliza pela flexibilização, quer seja das estruturas produtivas, das formas de organização; contratos de tempo parcial, subcontratação e contratos temporários com freelancers, terceirizações das funções, etc. Em que cresce a exigência de níveis de escolaridade e de capacidade de conexão a um novo modelo de produção e consumo”. (SEDUC/PI – 2021a, p. 67)

Fica claro que a orientação para o trabalho está voltada para a adaptação constante, pois, ao ressaltar as exigências sobre formação, desenvolvimento de múltiplas funções e condições de emprego instáveis, não há críticas para a formação de uma consciência de classe que seja capaz de organizar a resistência contra esses processos de exploração do trabalhador. Pelo contrário, justifica-se a necessidade do desenvolvimento das capacidades de resiliência, comunicação, ética e flexibilidade: há um alinhamento às características do trabalhador adequado à sociedade neoliberal.

Nessa perspectiva, a escola deve caminhar para a formação de “capital humano” (Laval, 2003) capaz de enfrentar os desafios do mundo tecnológico, onde não basta o diploma e a acumulação de saberes. É necessário desenvolver habilidades para aplicação dos conhecimentos de forma prática em situações diversas. São pessoas que não necessitam de ordens externas, porque se autorregulam e autorresponsabilizam por suas funções, erros e acertos. “Para isso a autodisciplina e a auto-aprendizagem caminham juntos” (Laval, 2003, p. 15), constituindo o princípio do trabalhador adequado ao mercado capitalista. Assim o DCR/PI define:

Tal contexto demanda que o Ensino Médio permita aos estudantes o desenvolvimento de **competências e habilidades, de acordo com as oscilações profissionais do mundo pós-moderno**, capaz de aliar consciência crítica diante das formas de organização do trabalho e da legislação trabalhista e capacidades digitais e tecnológicas, que gerará desafios de **adaptação** e criará novas oportunidades de especialização. (SEDUC/PI – 2021a, p. 68 – grifo nosso)

O ideal pedagógico que os grupos empresariais pretendem para as escolas vai em direção à formação do “trabalhador flexível” (Laval, 2003), utilizando-se de uma linguagem promissora que ofusca os interesses de mercado e apresenta a proposta de uma educação pautada no protagonismo juvenil para a formação de trabalhadores autônomos e criativos, como descrito por Laval (2003):

O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. Desejaria, em suma, que, em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. (Laval, 2003, p. 15)

O discurso que ora é apresentado como autonomia e/ou protagonismo juvenil atende aos interesses da sociedade neoliberal, responsabilizando o indivíduo por toda a sua vida, desde a formação – já que é incentivado a se desenvolver constantemente e planejar seu futuro e sua profissão – até a sua atuação no emprego, onde é exigido que tenha capacidade de inovação, adequação, resiliência, ética e boa comunicação e que assumam as consequências advindas do mercado incerto do capitalismo, como especificado no DCR/PI:

Levando-se em consideração o **trabalho como princípio educativo** proposto pela BNCC, e para que os estudantes consigam **acompanhar todas as transformações do mundo do trabalho**, estes devem ser inseridos no conceito de **protagonismo juvenil**, a fim de desenvolver capacidades no âmbito produtivo, cultural, socioemocional e o cognitivo, bem como sua formação integral. Nessa perspectiva, **a função da escola é preparar os estudantes para fazer escolhas**; apropriarem-se de conhecimentos e experiências que os possibilitem a entender o mundo do trabalho; desenvolver seus projetos de vida nos quais possam projetar e redefinir para si ao longo da vida, sempre com **autonomia, liberdade, consciência crítica e responsabilidade, com foco no protagonismo juvenil**. (SEDUC-PI, 2021a, p. 68 – grifo nosso)

A responsabilização do indivíduo por seu futuro profissional, seja na formação ou na sua colocação no mercado de trabalho, retira do Estado e das empresas qualquer atributo para a assistência aos cidadãos/trabalhadores, já que a escola tem a função de prepará-los de todas as formas para se inserir e ter sucesso na carreira profissional. Esse dispositivo discursivo educa as pessoas para assumir os riscos perante às condições de trabalho degradantes criadas pelo próprio capitalismo.

A única perspectiva de trabalho que aparece no DCR/PI é a capitalista. Embora o texto introdutório diga que será pensado em diferentes épocas e espaços, todos os objetos do conhecimento estão relacionados ao sistema produtivo do capital e suas relações de trabalho. Na matriz curricular do componente de História foi pensado um tema específico para discutir o mundo do trabalho, de modo a atender a competência específica 4 da BNCC – “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (BRASIL, 2018a, p. 570).

O estudo da temática que está diretamente relacionada ao mundo do trabalho é abordado nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Seus objetos do conhecimento abordam os

diferentes regimes de trabalho, desde o escravismo antigo até as relações de trabalho na atualidade, seguindo a sequência linear, de caráter evolucionista, tendo como referência o curso de mudanças econômicas da Europa.

Constatamos a ausência de discussões sobre o trabalho indígena no passado e no presente, assim como dos sistemas produtivos das comunidades quilombolas, assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), comunidades ribeirinhas, entre outras, negligenciando a história desses grupos através do apagamento de suas experiências nos regimes de produção de bens, ao mesmo tempo que esconde outras perspectivas de relações de trabalho para além do capitalismo. O silenciamento é um recurso de negação da existência de outras possibilidades de organização do trabalho. A falta de discussões dessa natureza poderá reduzir as chances de criação de núcleos comunitários a partir do conhecimento de experiências de economias solidárias, como acontece nas comunidades indígenas e quilombolas.

Como forma de atender ao que está disposto na competência específica 5 da BNCC, o DCR/PI se propõe a “identificar” e “discutir” as diversas dimensões do trabalho, as desigualdades, e a importância dos trabalhos e profissões invisíveis “com vistas a tomada de consciência de empatia e respeito às pessoas” (SEDUC/PI, 2021a, p. 331).

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem são definidos na perspectiva de conformação e aceitação das diferenças, sem, no entanto, buscar a transformação das estruturas de desigualdades que permeiam as relações de trabalho na economia capitalista. Ou seja, pretendem desenvolver um ensino de História que favoreça uma convivência harmoniosa em meio ao sistema de desigualdades e injustiças.

A categoria trabalho é destacada ainda, com maior ênfase, no Itinerário Formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a Trilha de Aprendizagem “Revolução 4.0 Conecte-se”, que tem como tema: “O Mundo do Trabalho no Contexto da Revolução 4.0”. A temática é justificada pela necessidade de preparar as futuras gerações aos desafios contemporâneos de empregabilidade diante das mudanças processadas na organização do trabalho na era da informação. Assim, o DCR/PI especifica:

Essas mudanças têm reflexos diretos na organização do trabalho e no sistema de educação, especialmente para os estudantes que cursam o Ensino Médio, que estão em uma etapa de preparação para sua inserção no mundo do trabalho e **precisam se adequar às novas exigências profissionais, tais como: atuação multidisciplinar, capacidade de adaptação e constante revisão dos conhecimentos.** (SEDUC-PI, 2021b, p. 279 – grifo nosso)

A trilha de aprendizagem, ora discutida, especifica claramente qual orientação será dada aos jovens para seu ingresso no mundo do trabalho. Ao definir que o Ensino Médio deve

preparar os jovens para sua inserção no mercado de trabalho, se propõe a ser uma “fábrica do sujeito neoliberal” (Dardot; Laval, 2016), educando os estudantes para adquirir as qualidades que a nova razão do mundo exige no competitivo mercado capitalista:

Desse modo, enjogue-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se, e assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 330).

De forma bem explícita, o DCR/PI se alinha aos objetivos neoliberais para a educação, destinando os objetivos pedagógicos para formação de subjetividades governáveis dentro das exigências do capitalismo. A temática do trabalho é completamente afastada da decolonialidade, sem críticas às injustiças instauradas pelo colonialismo/capitalismo, numa perspectiva de adequação, contrariando o ideal de questionamento às relações de trabalho desiguais do capitalismo. Ademais, reforça a imagem de uma única possibilidade de sistema econômico: o capitalismo; uma vez que não discute em profundidade outras formas de organização econômica.

2.2.5 CIDADANIA E PROCESSOS POLÍTICOS

Um dos fundamentos essenciais para o ensino de História é a promoção de discussões que favoreçam o pleno desenvolvimento da cidadania do educando, seja preparando-o para participar ativamente da vida política de sua comunidade, seja propiciando conhecimentos que o permita compreender os mecanismos sociais nos quais está inserido. Assim, será capaz de fazer a leitura da sua realidade para uma melhor tomada de posicionamento frente às questões relacionadas a sua vida cotidiana: no trabalho, na comunidade, na família, na economia, entre outros espaços que ocupa.

É desafiador aos professores de História atingir esse objetivo diante de uma historiografia que, durante muito tempo, negligenciou o papel das pessoas comuns no desenrolar dos processos históricos, protagonizados apenas pelos “heróis da história”. As pessoas comuns foram excluídas das tramas pela historiografia, levando-as a acreditar que a sua participação é inexpressiva, e que, portanto, somente os poderosos são responsáveis pelos destinos da sociedade.

Mudar essa perspectiva é o primeiro passo para a construção de uma postura cidadã. À medida que os estudantes vão percebendo que todos nós somos atores na trama da vida, que as nossas posturas, atitudes e decisões impactam no curso dos acontecimentos, a consciência do seu papel enquanto sujeito começa a ser tomada como uma experiência de cidadania, como nos alerta Fonseca (2010):

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência. (Fonseca, 2010, p. 94).

O DCR/PI, em suas linhas gerais, apresenta os princípios da Rede Estadual sob os quais o Currículo está organizado, são eles: educação emancipatória, trabalho, protagonismo juvenil, pesquisa e conhecimento científico, e sustentabilidade socioambiental. Essa orientação, que visa a formação integral do estudante, apresenta avanços significativos ao eleger a inclusão de temas que visam não só a formação para a vida prática e o mundo do trabalho, mas, sobretudo, para a efetivação de uma vida autônoma.

Nesse recorte, destaca-se a proposta para a educação emancipatória, onde o DCR/PI utiliza os ensinamentos de Paulo Freire para descrever a emancipação humana como o processo de “[...] humanização do oprimido e superação dos seus condicionamentos históricos [...] pautada na concepção de educação que extrapole o ensino de competências, que supere o saber fazer restrito à preparação para o mundo do trabalho, resumida ao campo do utilitarismo” (SEDUC-PI, 2021a, p.65). Notamos aqui tentativas de ruptura com as prescrições da BNCC, de matriz utilitarista neoliberal. Resta-nos observar, mais uma vez, se o que está sendo proposto é contemplado na matriz curricular. Contudo, há intenções de mudanças, o que evidencia disputas pelo ideal pedagógico que irá prevalecer no currículo do Piauí.

No entanto, nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o conceito de cidadania está relacionado à ideia de civismo, definido como um tema que “[...] aborda os valores morais do indivíduo evidenciando a importância para a sua inserção em comunidade, possibilitando o usufruto dos direitos e deveres da vida cidadã” (SEDUC-PI, 2021a, p. 294). Essas contradições dificultam a definição de qual cidadania se pretende adquirir a partir do currículo prescrito, já que “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no

tempo e no espaço”. (Pinsky, 2008, p. 09). A dicotomia presente no currículo poderá desencadear atitudes pedagógicas distintas, a depender da formação e postura dos professores no momento da recontextualização do currículo prescrito.

Considerando que o que chega na sala de aula é principalmente a matriz curricular, base para o planejamento dos professores, e que o DCR/PI está orientado exclusivamente pelas prescrições da BNCC em seu conjunto de competências e habilidades, passamos então a analisar como a temática da cidadania e dos processos políticos estão descritos na matriz para o componente de História do Ensino Médio.

O estudo para o desenvolvimento da cidadania perpassa todos os temas e assuntos. Como dito anteriormente, resta questionar que cidadania se pretende atingir. Contudo, no tema “Consciência crítica, autonomia e cidadania”, associado a competência específica 6, temos um direcionamento maior para um debate que favoreça o desenvolvimento da cidadania. Tema bastante amplo, que contempla as três séries do Ensino Médio, e traz discussões sobre: participação política, formas de exercício do poder e de organização do estado em diferentes tempos e espaços, questões relacionadas aos direitos humanos e o debate público para a construção da cidadania.

Registra-se a ausência de discussões sobre movimentos sociais, como o MST, movimento feminista, indígena, quilombola, trabalhista, assim como manifestações contrárias a regimes de governo autoritário, que não são contempladas em nenhum momento no DCR/PI. Essa lacuna é problemática, pois obscurece uma das formas de exercício da cidadania, o engajamento social. É estarrecedor pensar um estudante que concluiu o Ensino Médio e não compreendeu a dinâmica dos movimentos sociais em contextos históricos de luta por direitos civis, políticos e humanitários.

Odalía (2008) destaca como a ideia de cidadania é construída de forma coletiva, através de processos históricos que irromperam a partir de lutas sociais. Estudar esses acontecimentos, muitos deles excluídos do DCR/PI, é fundamental para se pensar a cidadania como algo conquistado através de lutas coletivas.

Dessa forma, nota-se que a cidadania pretendida é a do indivíduo que é responsável por seu futuro, fazendo escolhas, elaborando seu projeto de vida, mas não pensa na coletividade e desconhece o papel das organizações comunitárias no curso da história humana. A cidadania neoliberal é conquistada pela pessoa com seus méritos próprios. É sobre essa cidadania que o currículo do Piauí está empenhado.

2.2.6 RAÇA, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

Analisar como o currículo do Piauí apresenta as discussões sobre as relações de raça é fundamental para se pensar qual é o ideal de ser humano que se deseja formar no contexto da Reforma do Ensino Médio. Diante do campo de tensões curriculares que marcaram o processo da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, que culminou com a reformulação dos currículos estaduais, faz-se necessário atentar para o tratamento das questões de raça na política educacional, pois esta se relaciona com o projeto de país que se pretende atingir.

Por muito tempo, o ensino de História negligenciou a história do negro e dos povos indígenas como constituintes da sociedade brasileira, assim como o respeito à sua diversidade religiosa, econômica, política e cultural. Assim, foram representados durante muito tempo pela ótica do escravismo, do atraso tecnológico, do exótico, do canibalismo, enfim, em uma condição de inferioridade frente à civilização branca, moderna e europeia.

Segundo Almeida (2021), não há como compreender a sociedade contemporânea sem entender os conceitos de raça e racismo, pois estes são estruturantes das relações na sociedade moderna. Considerando a formação social do Brasil, na estrutura do sistema colonial, escravista e patriarcal, inferimos que “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Almeida, 2016, p. 21).

Em perspectiva foucaultiana, o conceito de racismo se conjuga com o de biopoder, e está associado à colonização. Numa sociedade de normalização, o racismo permite ao biopoder exercer-se por meio da exclusão, perseguição ou a morte física. Para Foucault, o racismo pode ser assim definido:

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população uns grupos em relação aos outros. (Foucault, 2010, p. 214)

Dessa forma, os currículos escolares precisam adotar uma postura problematizadora frente à questão racial, procurando superar a visão de inferiorização pela qual os negros e indígenas são representados na tradição pedagógica hegemônica. O ensino de História, de modo específico, deve considerar o seu papel na construção de imaginários relacionados à identidade, trajetória e cultura dos diferentes povos que formaram e convivem na sociedade brasileira atual.

Oliveira (2016) destaca um contexto específico que contribui para mudanças significativas no tratamento dado às questões étnico-raciais nos currículos da educação brasileira. Refere-se à definição de novos objetivos e princípios educacionais a partir da redemocratização do Brasil na década de 80, à luta dos movimentos negro e indígena pelo reconhecimento das suas identidades e à formação de historiadores norteados por novas correntes historiográficas. Nesse contexto, mudanças estruturais são processadas, buscando superar o ensino de História que desconsidera a pluralidade dos sujeitos que formam a sociedade brasileira. Como exemplo, temos a Lei nº 10.639, que insere a obrigatoriedade da História da África e dos povos africanos, e a Lei nº 11. 645, que passa a incluir também as populações indígenas.

No contexto da Reforma do Ensino Médio, O DCR/PI se propõe a trabalhar através de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs): “Temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global e devem perpassar por todas as áreas de forma transversal e integradora, contempladas pelas habilidades dos componentes de forma contextualizada” (SEDUC-PI, 2021a, p. 76). Dentre os TCTs, destacamos o tema 7 – Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e Diversidade Cultural. Segundo o DCR-PI, o tema de deve:

Articular as competências 3 – Repertório cultural – permite discutir as identidades culturais diversas do povo brasileiro, trabalhar as culturas sem estereótipos buscando desenvolver valores acerca das manifestações artísticas de diferentes povos. Relaciona ainda as competências 7 – Argumentação – visando despertar nos estudantes posturas de defesa contra as injustiças de todas as ordens; competência 9 e 10, que capacita os estudantes a não discriminar e exercer práticas de cidadania. (SEDUC-PI, 2021a, p. 77)

O tratamento da questão racial a partir da transversalidade atende às determinações das leis 10.639 e 11. 645, ao definir que o estudo das relações étnico-raciais deve ser abordado durante todo o processo de ensino, não se restringindo a datas específicas ou a disciplinas separadas, mas contemplar a discussão pelos componentes de forma inter e transdisciplinar. Aqui apontamos avanços no tratamento da questão racial, e para o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre os sujeitos. Contudo, se faz necessário avaliar se a Matriz Curricular do componente de História contempla a discussão de raça e respeito às diferenças na perspectiva decolonial, já que é ela que chega ao cotidiano escolar por meio do planejamento dos professores e das experiências com os alunos.

Ao abordar a questão racial sob a perspectiva da decolonialidade deve-se considerar a arquitetura de dominação que se projetou para moldar uma sociedade de privilégios de uns

poucos em detrimento de outros, onde muitas injustiças podem ser citadas; em uma conjuntura de inferiorização e discriminação, que acompanha o negro em situações cotidianas, não só no Brasil, mas em todos os países em que houve um processo de colonização e escravização.

A orientação do estudo das relações étnico-raciais no DCR/PI está pautada no multiculturalismo, objetivando discutir a diversidade cultural brasileira, ao reconhecer as etnias que compõe a sociedade, com atenção para os povos indígenas, quilombolas e imigrantes. Desperta a atenção o destaque dado para o tema da sobreposição de uma cultura sobre as outras, ao afirmar que “existe um outro olhar onde existem múltiplas culturas que habitam em harmonia justamente em função da possibilidade das relações globais” (SEDUC-PI, 2021a, p. 294). E assim define:

O multiculturalismo deve ser desenvolvido para **criar um ambiente que aceite melhor as diferenças** e assim despertar problematizações como as questões de racismo e preconceito, além de poder avaliar e entender o propósito cultural ou político envolvido, despertando nos estudantes o sentimento de diversidade, em que **aprendam a respeitar as diferenças** e que se defronte com assuntos como identidade cultural. (SEDUC-PI, 2021a, p. 294 – grifo nosso)

O apelo pelo reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças é característica presente nos ideais pedagógicos citados para o estudo das relações étnico-raciais no DCR/PI. Nesse ponto, a orientação multicultural assemelha-se ao que Walsh (2009) chamou de “interculturalidade funcional”, que [...] “enraíza-se no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com objetivos direcionados a inclusão da mesma no interior da estrutura social estabelecida”. (Walsh, 2009, p. 04).

No jogo das relações de poder, que se entrelaçam no interior dos sistemas políticos modernos, há estratégias de cerceamento das lutas forjadas por meio de discursos que supostamente reconhecem as pautas de reivindicação, mas que visam a neutralização dos movimentos.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural convertem-se numa nova estratégia de dominação, a que aponta à criação de sociedades mais equitativa e igualitária, senão ao controle do conflito étnico e a conservação do controle social com o fim de promover os imperativos econômicos do modelo (neo-liberalizado) de acumulação capitalista, agora fazendo “incluir” os grupos historicamente excluídos ao seu interior. (Walsh, 2009, p. 5)

Candau (2013) alerta para a polissemia do termo multiculturalismo e distingue duas abordagens principais, uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva se restringe a reconhecer a formação das sociedades pela diversidade de culturas distintas, numa perspectiva descritiva; já a concepção propositiva “entende o multiculturalismo não simplesmente como

um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (Candau, 2013, p. 20)

Feitas essas considerações de base epistemológica para o estudo das relações étnico-raciais de perspectiva decolonial, o DCR/PI, ao abordar as questões étnico-raciais, não oferece discussões amparadas nos objetivos políticos da interculturalidade crítica. A matriz curricular do componente de História, que se diz decolonial, aponta para a reprodução de padrões discriminatórios e para a naturalização do escravismo sobre as populações negras e dos povos indígenas, uma vez que, na maioria das vezes esses grupos aparecem sob o estigma da escravidão, reforçando os estereótipos de povos subalternos e inferiores, naturalmente escravos.

A discussão sobre o racismo é contextualizada dentro dos conceitos de iluminismo, da missão civilizadora e do fardo do homem branco, contemplando, em um único objeto do conhecimento, a conquista e colonização da América e, em seguida, a política de escravidão e eugenia no início do século XX. Todas as menções aos negros se referem ao passado escravocrata. Sua cultura, formas de resistência, a luta pela liberdade, o processo de abolição e a permanência da exclusão após a libertação não é debatido no currículo.

Outro ponto problemático para o estudo das questões de raça é a forma como a história indígena é contada: ora sob o conceito de homogeneização, referindo-se aos indígenas como um único povo, sem fazer referência à diversidade existente no território; ora mencionando-os como povos tutelados (incapazes de praticar os atos da vida civil). Há apenas uma única citação que trata dos povos originários e está articulada ao objetivo de “identificar os povos originários a partir de seu modo de vida e hábitos culturais, com vista a valorizar o seu legado” (SEDUC-PI, 2021a, p. 322). A identificação do legado remete à ideia de povos que foram exterminados e que pertencem ao passado, por isso, são inexistentes no presente.

Da forma como a questão étnico-racial é tratada no DCR/PI, inferimos que se insere no modelo de multiculturalismo neoliberal, sem maiores questionamentos às estruturas da sociedade contemporânea, e colaborando para a permanência das conformações sociais existentes, assim como denuncia Walsh (2009):

[...] a política multicultural atual, sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema mundo/moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia política não buscar transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso permanece sem um maior questionamento. (Walsh, 2009, p. 20)

O enunciado do multiculturalismo no DCR/PI está a serviço de uma prática discursiva orquestrada por meio de mecanismos de poder e de saber que se sustentam e se reforçam mutuamente. A inserção de discussões no currículo sobre raça, bem como sobre diferenças e semelhanças entre indivíduos que compõem uma mesma sociedade e nela convivem, faz pensar que o problema do racismo está resolvido, criando margem para críticas às políticas afirmativas.

2.2.7 GÊNERO, PATRIARCALISMO E SEXISMO

O estudo das relações de gênero no ambiente escolar é algo bastante divergente entre os membros que compõem a comunidade escolar. Se, por um lado, temos uma geração que anseia pela discussão que permeia seus modos de construção de identidade, por outro, temos a família, que, na maioria dos casos, é contrária a tal abordagem. Essa objeção, feita pela família em abordar questões relacionadas às relações de gênero e sexualidades, é motivada principalmente pelo conservadorismo cristão, o qual defende o princípio da autonomia da família sobre a educação dos filhos.

É de se esperar que em um país de maioria cristã, como é o caso do Brasil, tais discussões provoquem debates intensos, até mesmo entre os educadores, que também têm suas próprias convicções e, por isso, não raro se mostram contrários aos estudos de gênero na escola. Assim, a temática é normalmente ignorada pelas propostas pedagógicas, pelos planejamentos, execução das aulas e demais atividades pedagógicas.

No entanto, diversos estudos mostram a urgência de que tais discussões sejam abordadas no ambiente escolar. Tendo em vista o alto número de crimes dos mais diversos, desde agressões verbais e físicas a assassinatos, fica evidente que há uma demanda social relacionada às discussões sobre as relações de gênero e sexualidades na escola e demais espaços de educação formal. Sobre esse aspecto, um estudo realizado por Seffner (2021) mostra que o Brasil é o país onde ocorre o maior número de crimes de homofobia contra travestis e transexuais. Tais dados mostram a urgência de se discutir a temática, pois o principal caminho para superar os preconceitos é a informação, o debate e o exercício da empatia, e a escola ocupa lugar privilegiado para fortalecer esse debate.

Ao analisar o cenário atual, nota-se que as discussões de gênero estavam em processo progressivo até a primeira década do século XXI, com a inserção da temática nos livros didáticos, ainda que de forma tímida. Assim, os temas em gênero e sexualidade iam

“paulatinamente marcando presença no território escolar, e isso coincide com a ampliação da liberdade de ensinar e a crescente profissionalização da docência em História” (Seffner, 2021, p. 425). Essa inserção da temática de gênero e sexualidade foi pautada pelos dispositivos legais que buscam garantir os princípios de direitos e garantias individuais explicitados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Porém, nos últimos anos, investidas conservadoras têm provocado retrocessos na efetivação da inclusão de temas relacionados ao gênero no ambiente escolar. Dentre esses grupos que militam em contrário, podemos citar: Escola sem Partido, igrejas neopentecostais e bolsonarismo. Esses grupos passaram a atacar de modo sistematizado as temáticas de gênero, provocando retrocessos na sua inclusão.

Pensar as relações de gênero no Brasil do século XXI, mais especificamente nos últimos cinco anos, tornou-se um desafio inimaginável para aqueles que já acompanham a longa trajetória desse debate. As razões para esse desafio são muitas, mas podem ser concentradas em poucos aspectos. Um deles é a crise educacional que o país tem enfrentado na última década, com a ascensão de grupos conservadores organizados dentro e fora da política (Nuvens, 2020, p. 99).

A partir desses levantes conservadores, observamos uma crescente marginalização das temáticas de gênero e sexualidade, acompanhada de perseguição aos professores e ativistas que buscam a inserção das pautas LGBTQIA+. Grupos organizados passaram a disseminar *fake news* com o propósito de denegrir a causa. Por exemplo, “o estudo de gênero passou a ser identificado pelo conceito de ‘ideologia de gênero’, termo utilizado para descaracterizar o debate e relacioná-lo à disseminação da homossexualidade e a sexualização precoce de crianças” (Nuvens 2020, p. 100). Certamente essas ações repercutiram negativamente nos estudos de gênero na escola.

O silenciamento dessa temática traz muitas consequências para a afirmação das identidades ainda em construção. Através de um aparato normativo, as instituições moralizantes, como igrejas e família tradicional, se esquivam de promover debates e se mostram incapazes de oferecer uma educação voltada para a diversidade e as relações de gênero e sexualidades. Como nos alerta Mafra (2015, p. 230):

O silêncio coletivo sobre a diversidade sexual e práticas homossexuais proporcionam a ampliação da insegurança por parte dos sujeitos, robustecendo os preconceitos e discriminações entre os diferentes, assim como favorecendo a prática da violência sexual e submissão dos corpos através dos atos sexuais que ao encontrar a dinâmica do segredo coletivo frente aos mesmos, se reproduzem através da ignorância acerca dos direitos, desejos e prazeres do outro”.

O DCR/PI reforça esse silenciamento, optando por não abordar as questões de gênero. A única menção à palavra gênero está relacionada ao combate às discriminações no ambiente de trabalho, onde é proposto “analisar” e “caracterizar” a discriminação de gênero. Em todo o currículo, não encontramos nenhuma outra citação do termo “gênero”, evitando debater sob qualquer aspecto o tema da sexualidade.

Nessa perspectiva, acreditamos na educação como forma de superação dos preconceitos e da violência, uma vez que muitos desses jovens não terão outros espaços de discussão sobre a temática de gênero e sexualidades, pois temos uma sociedade que prefere se calar e buscar o silêncio diante de uma realidade de discriminação de pessoas com base na sua orientação sexual.

Em grande parte, esse pensamento conservador, que busca excluir a discussão de gênero no ambiente escolar, foi transplantado para a BNCC, onde “as relações étnico-raciais, de gênero e sexo são mencionadas de forma vaga, sem especificar suas bases conceituais. Na prática reforça a exclusão do que aparentemente referenda” (Mello, 2021, p. 154). Embora haja referência as relações de gênero, o documento não evidencia práticas efetivas de inclusão das temáticas de educação sexual e gênero.

Dessa forma, muitas barreiras precisam ser superadas, tendo em vista que reconhecemos a importância de abordar essa discussão no ambiente escolar, uma vez que os jovens anseiam pelo reconhecimento da sua identidade e o respeito às diferenças. Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de História tem o potencial de abordar a historicidade das relações de gênero, contribuindo para desconstruir falsas ideias de naturalização da diferença com base no sexo biológico.

O desafio que nos é posto para uma abordagem problematizadora da temática de gênero no ensino de História deve se iniciar pelo reconhecimento de que contamos sempre a história do gênero masculino, enquanto as mulheres são invisibilizadas e subalternizadas, como enfatiza Seffner (2021):

No geral, a História é contada no masculino, o que se evidencia com expressões correntes do tipo “os persas conquistaram o Egito”, “o governador geral era escolhido pelo rei”, “os revoltosos tomaram o palácio”, “populares foram detidos por protestas contra o regime”, “os militares deram o golpe”. Muitos vão alegar que esse masculino é um masculino genérico e, portanto, supostamente neutro, igual aquele das tradicionais “reuniões de pais e mestres”, em que as mulheres são a maioria dos “pais” e as professoras, a maioria dos “mestres”. Não concordamos com essa neutralidade, e há que se fazer esforços para marcar essa cultura e essa narrativa pelos seus pertencimentos de gênero (SEFFNER, 2021, p. 429).

O DCR/PI, que se apresenta como promotor de um ensino de História decolonial, aborda a cultura patriarcal em apenas dois momentos, ambos na 1ª série do Ensino Médio, sendo que nas 2ª e 3ª séries não há nenhuma discussão que busque a superação da cultura patriarcal/machista/sexista. Sobre o patriarcalismo, encontramos a seguinte proposição: “Analisar o legado do patriarcalismo e da escravidão na composição das relações sociais e de poder, bem como as desigualdades e os preconceitos no tempo presente sob diferentes formas” (SEDUC/PI, 2021a, p. 320). Esse objetivo de aprendizagem se esforça em discutir a cultura machista como resultado do regime patriarcal sob o qual se estabeleceu a sociedade brasileira.

A outra abordagem que se refere ao regime patriarcal se relaciona com a prática política do coronelismo e do clientelismo, enfatizando a participação desses grupos de poder na esfera política. Ressalta-se que a referida abordagem se propõe apenas a “identificar” e “caracterizar”, eximindo-se de promover discussões problematizadoras e questionadoras das práticas sexistas no tempo presente.

Seffner (2021, p. 429) nos convoca a adotar metodologias que venham a romper com narrativas históricas masculinas, e “evidenciar, a cada momento, as relações de gênero, mostrar como em cada sociedade ou período histórico se estabeleciam as condições de viver sendo mulher ou sendo homem [...]”. Acreditamos que essas abordagens das temáticas de gênero têm muito a contribuir na quebra de preconceitos e estereótipos, colaborando para a construção de uma sociedade menos discriminatória.

CAPÍTULO 3 - RESISTIR E REEXISTIR: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPADOR

Neste capítulo apresentamos a proposta de um glossário de ensino de História decolonial com o intuito de oferecer aos professores e demais estudiosos um produto educacional para auxiliar na inserção de um ensino de História antirracista, antipatriarcal, inclusivo e emancipador, enfim, decolonial.

A ideia para esta proposta surgiu a partir de pesquisa realizada sobre o Documento Referencial Curricular do Piauí (2021), elaborado no contexto da Reforma do Ensino Médio, a qual evidenciou o esvaziamento do conhecimento histórico, pois verificou-se que a seleção das temáticas daquele documento está focada em justificar a sociedade capitalista e suas relações sociais e de trabalho, voltadas para a formação de seres adequados a viver no mundo neoliberal. Dessa forma, o Currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio” não cumpre sua proposta de um ensino de História decolonial, de rompimento com os padrões eurocêntricos do ensino, e negligencia a luta pela descolonização do conhecimento.

Com o ímpeto de contribuir na promoção de um ensino de História em perspectiva decolonial, inicialmente discorreremos sobre alguns conceitos pautados pelo aporte teórico da decolonialidade, uma vez que, sendo uma teoria recente, muitos termos e conceitos ainda são pouco conhecidos pelos professores, dificultando seu uso, como o próprio conceito de decolonialidade.

Sabe-se ainda que algumas expressões são utilizadas com frequência nos materiais, livros didáticos e nas aulas de História, porém, não são problematizadas de modo a oportunizar a apropriação dos seus significados pelos alunos, acarretando prejuízos reais ao entendimento dos assuntos estudados. Essa dificuldade em interpretar o significado de termos, expressões e conceitos relacionados ao conhecimento histórico compromete a leitura e o entendimento da disciplina, podendo ainda gerar desinteresse nos estudantes. Muitas dessas expressões são apresentadas de forma vaga e descontextualizada, e, por isso, o seu significado muitas vezes é distorcido.

O domínio de alguns conceitos se faz necessário para o ensino e a aprendizagem da História, uma vez que não basta ao aluno aprender os fatos, mas compreender a dinâmica dos acontecimentos dentro de contextos que são explicados por meio de conceitos estruturantes, responsáveis por oferecer ao aluno instrumentos que contribuam para apreensão da realidade social. Por isso o estudo de conceitos no ensino de História vai além da apreensão de vocábulos

que enriquecem o repertório semântico de professores e estudantes, pois colabora para o entendimento dos processos históricos passados e do mundo que o cerca.

Dessa forma, o ensino de História deve oportunizar aos estudantes a capacidade de operar com diferentes conceitos, desde os mais conectados a vida cotidiana até os mais abstratos. Além disso, é fundamental superar as abordagens descritivas e compreender que os conceitos têm sua historicidade e estão relacionados à diferentes formas de organização e compreensão das relações sociais, econômicas, políticas, religiosas, dentre outras.

Entender os conceitos e os objetivos que respaldam a agenda de um ensino de História livre do eurocentrismo e das formas de violação do conhecimento processadas desde o colonialismo, e que se perpetuam até a atualidade, contribuirá para a transformação da disciplina de História. Por essa razão, pensamos um produto educacional que possa auxiliar os professores na inserção e/ou no aprimoramento da educação intercultural crítica.

Na segunda parte do glossário, são apresentadas sugestões de como os professores podem recontextualizar o currículo prescrito e abordar o conhecimento histórico em perspectiva decolonial, respaldados nas habilidades e competências prescritas pela BNCC, às quais o DCR/PI se alinha. Dessa forma, é possível inserir temáticas que não estão sugeridas nos objetos do conhecimento da Matriz Curricular do Piauí para o Ensino Médio.

A inserção de outros objetos do conhecimento, em consonância com as habilidades e competências prescritas, irá sanar, em grande parte, a lacuna que evidenciamos em um currículo que esvazia o conhecimento epistemológico da disciplina e exclui conteúdos de suma importância para o entendimento dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais estamos inseridos. O principal exemplo é o contexto colonial brasileiro, que é abordado poucas vezes pelo DCR/PI, assim como a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e dos povos indígenas.

A apresentação de sugestões para inserção de temas e o trabalho com atividades foi sistematizada através do estudo das categorias da História, analisadas no decorrer da pesquisa. Em cada uma das categorias estudadas, observamos as lacunas existentes e apontamos possíveis endereçamentos para a inclusão dos aspectos ignorados pelo currículo.

O glossário, que está organizado em formato de e-book, apresenta sugestões de leituras, links interativos, sugestão de filmes e documentários que irão enriquecer o repertório teórico e o conhecimento dos professores sobre os assuntos estudados, pois entendemos que a leitura, a pesquisa e a busca por conhecimento fazem parte do cotidiano dos professores que se comprometem com a melhoria da qualidade do ensino.

A pesquisa não tem a capacidade de apresentar soluções para todos os problemas apontados, e não temos a pretensão de esgotar esse estudo. Destacam-se alguns pontos que merecem atenção dos professores e pesquisadores, além de lacunas, fissuras e brechas que precisam de nossa atenção para que o ensino ofertado aos estudantes piauienses tenha o potencial de entregar para a sociedade pessoas preparadas para o exercício da cidadania.

Por fim, o Glossário, em seu formato completo, será disponibilizado para livre circulação entre professores e outras pesquisadoras e pesquisadores que se interessem pelo assunto e queiram dar continuidade a esse trabalho inacabado de luta por uma educação de qualidade, livre da tutela do mercado neoliberal e comprometida em colaborar com a formação de seres humanos autônomos.

3.1 CONCEITOS INICIAIS

Nesta primeira parte, discutimos alguns conceitos imprescindíveis para o ensino de História em perspectiva decolonial, por se tratar de uma corrente teórica recente que se estruturou na América Latina nos anos de 1990. O conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente por meio dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade), composto por estudiosos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgar Landier, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo.

Logo, muitos termos ainda são desconhecidos, dificultando a inserção de agendas decoloniais no ensino de História e fazendo com que os currículos permaneçam reproduzindo o eurocentrismo enraizado nos países dominados pela colonização. Mais do que entender o significado semântico dos termos e expressões, esse exercício que se segue busca apresentar como os conceitos se relacionam com a escrita e o ensino de História, e as possibilidades de pensar outras formas de produção do conhecimento.

O domínio de conceitos que se relacionam com a disciplina poderá fortalecer o conhecimento epistemológico, enriquecer o repertório teórico e provocar o engajamento político dos professores, culminando em planos de aula que levem os estudantes à reflexão sobre problemas sociais do país, adotando uma postura de subversão ao cenário de desigualdade da razão neoliberal.

3.1.1 COLONIZAÇÃO

O termo “colonizar” significa invadir um território e dominá-lo sistematicamente através de mecanismos violentos, instaurando uma estrutura política de manutenção do poder com a finalidade de espoliar todas as riquezas possíveis da região dominada.

Na historiografia, encontramos eventos entendidos como colonização desde os povos antigos, como fenícios e gregos, passando pela Idade Moderna com a colonização clássica, até a Idade Contemporânea com a colonização dos continentes asiático e africano pelos impérios capitalistas industrializados. Em cada um desses momentos, a colonização apresentou características específicas para atender aos interesses dos colonizadores.

Na antiguidade, os povos fenícios foram os primeiros a realizar uma obra colonizadora de destaque. Com um território inadequado para a prática da agricultura, tornaram-se comerciantes e hábeis navegadores, estabelecendo colônias às margens do Mediterrâneo e do Mar Negro, que serviam como entrepostos comerciais. Com essa finalidade, os fenícios dominaram cidades, transpondo o Estreito de Gibraltar e acessando regiões do continente africano.

Embora as colônias fenícias tivessem o objetivo de servir como entreposto comercial e base de apoios aos navegantes, “parece ser consensual entre os autores antigos que a principal motivação da expansão fenícia para o Ocidente foi a busca de metais” (Silva, 2014, p. 55), causando também impactos na população nativa.

Outro episódio de colonização entre as civilizações da antiguidade ocidental foi a colonização grega, iniciada entre os séculos VIII e VI a.C. Segundo Alexandre (2014, p. 2327), as principais motivações para a colonização grega foram “o pequeno território – especialmente na Grécia –, o aumento da população e a dificuldade para sustentá-la, além do problema da quantidade de terras, etc.”. Dessa forma, a expansão territorial da Grécia Antiga foi motivada pelo crescimento demográfico e pela consequente escassez de terras, impulsionando migrações espontâneas em busca de melhores condições de vida. Em seguida, as pólis gregas passaram a regular a colonização, impondo uma administração colonial de modo a atender às suas necessidades econômicas e promover a expansão da cultura grega. Nesse período, os gregos ocuparam regiões do Oriente ao longo do Orla Mediterrânea.

A civilização romana impôs seu domínio sobre vastos territórios da península itálica, estabelecendo províncias de onde extraíam riquezas e escravos. No contexto da colonização romana, além do domínio territorial e econômico, houve a imposição de sua cultura em um processo conhecido como romanização. “Roma se impôs pela força e também pelo seu

sistema civilizacional, conhecido como o fenômeno de romanização, onde a cidade era o principal instrumento do mecanismo de expansão imperial: desde seu traçado original até sua arquitetura específica” (Leão, 2015, p. 52).

Na Idade Moderna, a partir da expansão marítima pelo Oceano Atlântico, os europeus entraram em contato com o continente americano, um território desconhecido para eles até então. Diante dos interesses mercantilistas, empreenderam um projeto de dominação sobre os territórios e os povos desse continente com o intuito de satisfazer seus interesses econômicos, religiosos e culturais, tendo como base de fundamentação o ideal de superioridade ocidental.

A colonização clássica, iniciada no século XVI e que se estendeu até o século XIX, empreendida pelas nações europeias sobre as populações nativas do continente americano, significou invasão, ocupação e saque dos territórios e povos da América e da África. Nesse contexto colonial, as nações colonizadoras (metrópoles) impuseram sua forma de organização política, econômica, social e religiosa às populações subjugadas, desconsiderando a soberania dos povos originários que habitavam os territórios.

A imposição do controle sobre as populações nativas se deu de forma violenta, com guerras, genocídios, estupros, desrespeitando toda e qualquer forma de existência humana e cultural dos povos originários. Eles foram submetidos a trabalhos forçados e enquadrados no modelo de civilidade judaico-cristã imposto pelos colonizadores.

As nações europeias que mais se envolveram na colonização da América foram Portugal e Espanha, sendo responsáveis pela transplantação da cultura ocidental no novo continente. Ambas viram na colonização a oportunidade de impulsionar suas economias mercantilistas com a extração de ouro e a implantação de estruturas produtivas em suas colônias, beneficiando-se do trabalho escravo.

A base de sustentação ideológica para a obra colonizadora fundamentou-se no eurocentrismo, onde as sociedades europeias foram tomadas como sinônimo de progresso, humanidade, cultura e religião. Por isso, tudo e todos que não se enquadraram nesses modelos predefinidos tiveram sua humanidade questionada.

Um dos primeiros historiadores das Índias definiu em poucas palavras a ideia da colonização: “sem colonização não há uma boa conquista, e se a terra não for conquistada, as pessoas não serão convertidas. Portanto, o lema do conquistador deve ser colonizar” (Gómara, 1852 apud Elliott, 2012, p. 135). A descrição apresentada expressa a preocupação dos colonizadores com a conversão dos povos “pagãos” à fé católica, evidenciando outra dimensão

da obra colonizadora que vai além dos interesses econômicos. A obrigação moral de converter os pagãos à fé cristã serviu ainda de fundamentação ideológica para o domínio colonial dos povos subjugados.

Assim, ao pensarmos sobre a colonização da América, faz-se necessário uma problematização que considere os diversos aspectos do domínio colonial. Deve-se atentar para o fato de que os interesses econômicos não devem ser tomados como os únicos responsáveis pelo empreendimento colonizador. Além disso, deve-se considerar que as consequências da colonização não podem ser resumidas aos espólios econômicos, nem focar na exclusividade comercial da colônia com a metrópole como definidora da situação colonial.

A colonização da América aconteceu em territórios habitados por populações que tinham formas próprias de organização política, econômica, social, cultural e religiosa. Todas essas conjunturas foram desconsideradas, e a própria humanidade das pessoas passou a ser questionada. Analisar a dimensão egocêntrica do colonizador torna-se necessário se quisermos compreender a instauração de sociedades desiguais e preconceituosas que se formaram a partir da colonização da América.

No século XIX, ocorreu outro tipo de colonização conhecido como neocolonialismo. As nações imperialistas da Europa dominaram regiões da África e da Ásia, e implantaram suas indústrias, iniciando uma nova forma de dominação colonial que perdurou até a segunda metade do século XX.

O neocolonialismo, ou imperialismo, foi justificado pela teoria do darwinismo social, uma teoria pseudocientífica cunhada no final do século XIX na Europa para justificar a superioridade tecnológica de alguns povos sobre outros. Essa teoria se fundamentou no princípio de que algumas raças são superiores a outras, superioridade evidenciada pelos níveis de progresso e da ciência. Atualmente, ela tem pouca ou nenhuma credibilidade.

Sob a justificativa do “fardo do homem branco”, as nações imperialistas diziam-se comprometidas em levar o progresso aos povos considerados atrasados do continente africano, fundamentando-se em teorias pseudocientíficas que explicavam a superioridade tecnológica dos povos ocidentais. Com essa justificativa, os países capitalistas da Europa dividiram a África e a Ásia, impondo uma administração política ostensiva contra os povos e suas culturas. Os regimes implantados desrespeitaram as formas de existência do continente, e, em alguns casos, foram instituídos regimes racistas, como o caso do *Apartheid* na África do Sul. Por isso, os povos do continente africano e asiáticos eram tratados como atrasados, bárbaros, ignorantes, inferiores, como disse Fanon (2022), um mundo dividido entre humanos e não humanos.

Sob diferentes roupagens, em épocas, lugares e contextos diversos, ocorreu a dominação de um povo sobre outro através do desrespeito a humanidade e soberania. A colonização esteve motivada por interesses diversos, fatores econômicos, religiosos, populacionais, entre outros. Essa prática alterou de modo irreversível o curso da história das populações subjugadas pelo domínio colonial. Toda colonização é, acima de tudo, racista e violenta, por isso precisa ser combatida.

3.1.2 COLONIALISMO

Colonialismo é o termo utilizado para designar a atitude de dominação praticada pelos colonizadores sobre os povos dominados. É a prática de controle político, econômico, social e cultural de um povo sobre outros, exercida de forma opressora por meio da força militar e sustentada através de mecanismos administrativos de subordinação. Segundo Santos (2022):

O colonialismo moderno é um componente integral da modernidade eurocêntrica, que por sua vez compreende três modos principais de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Estes modos (e suas inter-relações) têm adotado diferentes formas ao longo do período moderno, mas estão intrinsecamente ligados, já que nenhum deles pode sustentar-se sem os outros [...]. Tanto o colonialismo quanto o patriarcado existiam antes do capitalismo, mas foram reconfigurados como parte integral da dominação moderna. (Santos, 2022, p. 45-46).

Assim, o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo conjugaram-se para dominar os povos da América na fase conhecida como “era colonial”, desmoronando mundos, vivências, conhecimentos e outras perspectivas de vida diferentes do que o Ocidente chamou de moderno. No contexto do desenvolvimento do capitalismo, as colônias se transformaram em fontes subsidiárias das economias metropolitanas, de onde retiravam as riquezas necessárias para impulsionar os mercados europeus.

No entanto, para manter o domínio colonial sobre as populações originárias, foram empregados dispositivos sociais e culturais, como o regime patriarcal, que serviu para organizar a sociedade e manter o controle sobre ela. As populações colonizadas viviam sob o domínio de homens que possuíam a tutela sobre um grupo familiar e os moradores locais, sujeitados pela dependência que tinham em relação ao poder manifestado por esses “chefes locais”.

O território que depois veio a formar o Brasil vivenciou o colonialismo histórico por três séculos, desde a invasão portuguesa em 1500 até a proclamação oficial de independência em Sete de Setembro de 1822. Todo o continente americano foi colonizado do

século XVI ao XIX, sendo os portugueses e os espanhóis os principais responsáveis pela dominação colonial.

O colonialismo se estruturou pela violência, uma vez que nosso mundo foi erguido no desmantelamento de outros mundos. O genocídio de parte da população nativa provocou uma reconfiguração nas relações sociais e econômicas de populações inteiras. A imposição da cultura e religião judaico-cristã provocou desvio existencial. Nas palavras de Fanon (2020):

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. (Fanon, 2020, p. 32)

Deve-se considerar, portanto, o impacto que a imposição da cultura metropolitana provocou nas populações nativas ao estudar o colonialismo. A destruição da cultura originária relegou os seres à condição de inexistência, a “zona do não ser” (Fanon, 2020), onde os referenciais que davam sustentação e sentido à vida foram forçosamente aniquilados e substituídos por códigos culturais externos.

O colonialismo deixou marcas profundas nas sociedades que se formaram sob o jugo da empresa colonizadora: culturas destruídas, etnias extintas, povos escravizados, e recursos naturais explorados de forma predatória. As amarras coloniais deixaram um legado de miséria, preconceito e traumas nos locais onde a mão do colonizador fixou sua estrutura de dominação e morte, tanto física como simbólica.

Falar de colonialismo é falar da violência que a ação colonizadora desferiu sobre as populações nativas. Fanon (2022) nos mostra que é pela violência que os colonizadores impuseram seus valores éticos, morais, religiosos e culturais:

A violência com a qual a supremacia dos valores brancos se afirmou, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados, faz com que, por meio de uma justa inversão das coisas, o colonizado ria escárnio quando esses valores são evocados diante dele. (Fanon, 2022, p. 40)

Na dimensão religiosa, o colonialismo impôs a religião cristã aos povos colonizados das Américas e da África. Em ambos os contextos, a conversão forçada dos nativos ao catolicismo foi tomada como uma importante estratégia de subjugação do colonizado ao colonizador. No seio da ética religiosa cristã, presidiam os valores da cultura ocidental branca, tornando-os servos de “Deus” e do Estado colonizador.

Já no século XX, o colonialismo foi imposto ao continente africano e asiático, conhecido como neocolonialismo ou imperialismo. As nações europeias industrializadas estenderam seus domínios sobre os povos africanos e asiáticos, visando expandir suas indústrias, encontrar matéria-prima e explorar a mão de obra da população local. Mais uma vez, a dominação, motivada inicialmente por interesses mercantis, não se restringiu aos aspectos econômicos. Para manter os povos subjugados, suas existências foram destruídas, governos autoritários foram instituídos, e leis segregacionistas buscavam neutralizar a articulação da resistência. O caso mais significativo é o regime do *apartheid* na África do Sul.

Santos (2007) caracteriza o colonialismo como um regime estabelecido pelo princípio da diferença, que separava as pessoas entre a zona do ser e a zona do não ser, separando o Velho e o Novo Mundo por linhas abissais, tanto visíveis quanto invisíveis, sobre as quais se formou o sistema mundo moderno.

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.² (Santos, 2010, p. 29)

O colonialismo escravizou os corpos e as mentes. A atitude evangelizadora funcionou como uma escola de moral e bons costumes, controlando os impulsos nativos que contrariavam os valores da sociedade europeia, ao ponto que justificavam sua ação como uma obrigação moral de converter os pagãos a verdadeira Fé. A violência do colonialismo foi vendida como ordem, progresso, conversão e civilização.

Diante de uma estrutura opressora, em muitas colônias, aconteceram movimentos pela libertação nacional, tanto no contexto do século XIX, quando as colônias da América lutaram pela sua independência, como na segunda metade do século XX, quando os territórios africanos e asiáticos lutaram contra o domínio imperialista, conquistando a descolonização e a retomada da soberania nacional.

Santos (2022) destaca que o colonialismo não foi extinto com os movimentos de independência; encerrou-se apenas o colonialismo histórico, de ocupação estrangeira. “Com a independência, o colonialismo metamorfoseou-se e continuou sob outras formas, quer sob a forma do colonialismo interno, quer sob a forma de neocolonialismo por parte do ex-colonizador histórico” (Santos, 2022, p. 11).

O colonialismo deve ser entendido pelas dimensões apresentadas, como um processo violento que usurpou a liberdade das pessoas que habitavam as regiões dominadas e que implantou estruturas excludentes nas nações que emergiram após a emancipação política.

3.1.3 COLONIALIDADE

O termo colonialidade tem sido utilizado por estudiosos contemporâneos que entendem que o fim da colonização a partir dos movimentos de independência não significou o fim do colonialismo, pois as heranças da colonização estão presentes na estruturação das nações que se formaram após a emancipação.

Segundo Maldonado-Torres (2018, p. 32) “os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política”. Os fundamentos do colonialismo permanecem sob a forma de preconceitos de raça, gênero e classe social. No intuito de esclarecer a diferença entre colonialismo e colonialidade, o autor assim explica:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e **colonialidade** pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (Maldonado-Torres, 2018, p. 41)

Nessa perspectiva, colonialidade se refere ao legado da colonização que continua a dividir os seres em “humanos” e os “não” constituídos de humanidade. A diferenciação entre os indivíduos de uma mesma sociedade se pauta nos mesmos critérios que foram utilizados pelos colonizadores e que agora são apropriados pelas elites locais.

Segundo Santos (2022, p. 56), “Entre os seres humanos plenos e os seres sub-humanos, é traçada uma linha abissal. [...] Marca a divisão radical entre as formas de sociabilidade metropolitana e as formas de sociabilidade colonial, que tem caracterizado o mundo moderno desde século XVI”. Essas distinções são perceptíveis na sociedade contemporânea, onde se constata a permanência de diversas formas de violências praticadas contra grupos marginalizados.

A colonialidade é praticada pelas elites que substituíram os colonizadores na composição da sociedade e está presente nas relações econômicas, religiosas, sociais e de gênero. Na maioria dos países da América e África, o sistema de exploração se metamorfoseou,

gerando outras formas de dominação semelhantes àsquelas praticadas pelo sistema colonial. Maldonado-Torres (2007, p. 131) explica a permanência da colonialidade nos seguintes termos:

Um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

A desigualdade entre ricos e pobres persiste em um sistema capitalista de exploração do trabalhador, que produz riqueza usurpada pelo empresário dono dos lucros. A intolerância religiosa está presente na maneira como as religiões de matrizes africanas são representadas, sob o estigma da demonização dos seus cultos, em contraste com a legitimidade que o cristianismo ostenta no mundo atual. O racismo – que vitimou milhões de pessoas pela escravização dos negros africanos e nativos da América – ainda se manifesta sob a forma de preconceito, excluindo e subalternizando pessoas como inferiores, atrasadas e marginais. O regime do patriarcado foi responsável pela formação de uma sociedade machista que segue padrões de masculinidade predefinidos, expulsando, humilhando, violentando e assassinando mulheres e homossexuais.

Os exemplos citados acima nos fazem perceber como os fundamentos da lógica colonial permanecem na sociedade, sob outros rótulos. A exclusão, o não reconhecimento da humanidade do outro, a desigualdade que separa ricos e pobres, a diferenciação entre homens e mulheres, a permanência de padrões heteronormativos e tantas outras formas de violência continuam a existir em países da América Latina e da África que foram colonizados.

Os pensadores decoloniais classificam essas permanências e efeitos duradouros do colonialismo na sociedade contemporânea em três dimensões – a colonialidade do poder, do ser e do saber. Eles procuram explicar como os padrões impostos pela colonização continuam presentes e de que forma se sustentam, convocando-nos a romper com essa estrutura de dominação do sistema mundo moderno.

A colonialidade do poder (Quijano, 2005) refere-se ao projeto de racialização dos corpos, implicando um pensamento de superioridade de uns sobre os outros. No projeto colonial, predomina o princípio de que o homem branco é dotado de inteligência, cultura, religião e civilidade, enquanto os nativos se tornam o “outro”, desprovidos de qualquer semelhança com o europeu. O conceito de raça foi utilizado como instrumento de dominação colonial e permanece até hoje na sociedade brasileira, fundamentada em um racismo estrutural, uma ‘concepção de *colonialidade do poder* vai ganhando maturidade e passa a evocar a raça

como princípio organizador do capitalismo e das relações de poder, sendo, assim, interpretada como um dos eixos estruturadores do padrão de poder inaugural da modernidade” (Alcântara, 2018, p. 200).

A colonialidade do ser está relacionada ao tratamento de inferiorização dos povos colonizados, condenados à inexistência física, cultural e religiosa. Os povos nativos da América e da África tiveram a sua humanidade questionada, e tudo que lhe pertencia foi considerado irrelevante, inadequado e inferior; por isso, deveria ser destruído e substituído pelos padrões europeus. Na sociedade atual, permanece a desigualdade entre as pessoas, sendo a condição social definidora do status de humanidade. Isso é evidenciado nos ataques proferidos aos Direitos Humanos, na violência policial contra jovens negros favelados, entre outras situações em que a vida de alguns parecem valer menos.

A colonialidade do saber refere-se à produção do conhecimento acadêmico dominada pelos cânones ocidentais e à nossa postura de consumidores do que é produzido pelos autores consagrados. Invertendo a ordem cronológica dos acontecimentos, sabe-se que essa prática está enraizada desde os tempos coloniais, quando a história foi contada apenas pela ótica dos vencedores. A produção intelectual de povos subalternos foi e é invisibilizada pela dominação epistêmica de autores consagrados pela academia. Tal perspectiva critica o caráter eurocêntrico do conhecimento.

Segundo Grosfoguel (2016), a hegemonia do conhecimento pelos homens ocidentais foi conquistada através de genocídios/epistemicídios que destruíram outras formas de conhecimento, consagrando os valores do ocidente como universais.

3.1.4 DESCOLONIZAÇÃO

O termo descolonização está relacionado ao processo de libertação dos territórios colonizados das suas metrópoles, conduzindo-os à emancipação política. Pode referir-se às independências das colônias da América exploradas pelos europeus dos séculos XVI ao XIX e à libertação dos continentes africano e asiático dominados pelo imperialismo/neocolonialismo. A designação de descolonização é utilizada com maior frequência para tratar das lutas de libertação da África e da Ásia na segunda metade do século XX.

A descolonização aconteceu de maneiras diversas. Em cada local, o processo foi conduzido atendendo às especificidades históricas da região e das relações com sua metrópole, não sendo possível traçar características generalizantes para definir o termo. Em alguns locais

aconteceram lutas anticoloniais violentas, em outros o processo foi conduzido pelas elites por meio de acordos com os colonizadores.

Nas colônias espanholas, a descolonização provocou fissuras geográficas que redefiniram o espaço colonial, com a unidade territorial da colônia cedendo espaço para o surgimento de vários países independentes, como o Paraguai, Argentina, Chile, Venezuela, Colômbia, México, Equador, Peru e Bolívia. Os movimentos responsáveis pela descolonização nesses territórios dominados pelos espanhóis foram motivados por insatisfações da elite colonial *Criolla* contra atos impostos pelo governo espanhol, situando-se no contexto de propagação das ideias iluminista e da expansão napoleônica.

Já a colônia portuguesa manteve a unidade territorial após a independência, formando um país de dimensões continentais, o Brasil. O movimento que culminou com a independência da colônia portuguesa foi liderado pelo príncipe regente de Portugal, D. Pedro, que se tornou o primeiro imperador do Brasil com o título de D. Pedro I. Após a proclamação oficial da independência, o imperador liderou exércitos para impedir a divisão do território e garantir a extensão territorial da colônia e o governo sobre ele.

No novo país, muitas estruturas coloniais foram mantidas, como a escravidão, a monocultura, o latifúndio, as desigualdades regionais e sociais, e a inexpressiva participação política da maioria da população. A primeira constituição concentrava os poderes nas mãos do imperador, que governou de forma autoritária durante nove anos, agindo com violência contra os movimentos que ousaram questionar seus atos.

Nesse sentido, descolonizar significa deixar de ser colônia, livrar-se do domínio metropolitano e conquistar autonomia administrativa, política, econômica e cultural. Descolonizar é o antônimo de colonizar, é tornar-se independente, nação soberana; é o rompimento definitivo dos laços que prendem um território à outra nação que o domina.

Porém, pesquisadores pós-coloniais, anticoloniais e decoloniais denunciam a permanência do colonialismo e da colonialidade após os eventos de descolonização. A continuidade das relações pautadas no colonialismo é criticada pela perversidade com que os mesmos grupos continuam a ser explorados no interior da nação independente.

Nas ex-colônias, as elites locais se empenharam em manter as relações de desigualdade, empregando recursos que garantiram a continuidade dos privilégios. Fanon (2022, p. 31) considera que “a descolonização é simplesmente a substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens”. O autor argumenta que não basta a emancipação política; é preciso construir uma nação onde todos possuam direitos sociais:

A independência certamente trouxe aos homens colonizados a reparação moral, e consagrou sua dignidade. Mas eles ainda não tiveram tempo de elaborar uma sociedade, de construir e afirmar valores. O centro incandescente onde o cidadão e o homem se desenvolvem e se enriquecem em campos cada vez mais amplos ainda não existe. (Fanon, 2022, p. 78)

Fanon (2022) convoca a população vítima do colonialismo a promover uma revolução capaz de implodir as heranças coloniais enraizadas nos seres colonizados. O autor defende que só através da luta violenta será possível demolir as estruturas da colonização.

Nesse sentido, a descolonização trouxe a emancipação política, a liberdade econômica e a soberania nacional, mas não foi suficiente para promover mudanças nas condições de existência dos colonizados e seus descendentes. A ausência de reformas estruturais nos países que se formaram a partir da colonização é o principal fator para o prolongamento das “linhas abissais” que separam as pessoas entre os que estão “deste lado da linha” e o que se situam do “outro lado” (Santos, 2009, p. 23).

Em outra direção, Candau (2016) utiliza o termo para reivindicar a descolonização dos conhecimentos, das subjetividades, da história e do poder, mostrando que a colonização é tão presente quanto a globalização e o neoliberalismo, e é preciso enfrentá-la. A descolonização dos conhecimentos e dos currículos caminha em direção a uma educação libertária.

3.1.5 DECOLONIALIDADE

A expressão decolonial é utilizada para designar os estudos oriundos de pesquisadores que reconhecem a permanência da colonialidade e se comprometem com o seu enfrentamento, promovendo a enunciação de vozes subalternas. Não há consenso sobre a terminologia ser “decolonial” ou “descolonial”, sendo utilizadas ambas as formas para designar os estudos que criticam as estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade.

De forma sucinta, a decolonialidade pode ser definida como “um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade” (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 4). Em busca de uma definição mais complexa, Oliveira (2016) define os estudos decoloniais, da seguinte forma:

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar caracterizando-se também como força política para se contrapor às

tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (Oliveira, 2016, p. 36)

A decolonialidade representa a contraposição à colonialidade. Refere-se ao enfrentamento à permanência das estruturas de dominação que, embora tenham se transformado, continuam a excluir, do tecido social, os grupos vitimados pela colonização, tais como negros, indígenas, mulheres, populações ribeirinhas, entre outras camadas rechaçadas pelo capitalismo global. Dessa forma, “O enfoque decolonial expõe as ordens hierárquicas de índoles racial, política e social que o colonialismo europeu moderno impôs na América Latina, além de analisar o legado vivo do colonialismo” (Santos, 2022, p. 22). Maldonado-Torres (2018, p. 41) diferencia a descolonização e decolonialidade, afirmando que a descolonização se refere aos “momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência”, já decolonialidade está relacionada “à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Os estudos decoloniais emergiram a partir da atuação de um grupo de intelectuais latino-americanos denominado por Arturo Escobar (2003), “Modernidade/Colonialidade” (MC). Esse grupo era composto pelos chamados intelectuais decoloniais: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (Oliveira, 2016). Esses estudos se fundamentam principalmente no questionamento da geopolítica do conhecimento, criticando as tendências acadêmicas dominadas pela perspectiva eurocêntrica, e propõem um repensar a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista.

As atividades do grupo Modernidade/Colonialidade foram responsáveis por sintetizar as ideias anticoloniais que estavam dispersas em pesquisas e escritas de autores em diferentes regiões do mundo. No entanto, isso não significa que sejam os únicos que produzem e pensam a decolonialidade. Atualmente, existe uma quantidade significativa de estudos decoloniais, os quais apresentam designações e terminologias diferentes para a utilização dos termos relativos à luta anticolonial, evidenciando “demarcações ou disputas acadêmicas” (SANTOS, 2022, p. 19-21).

Alcântara (2018, p. 216) adverte sobre a “necessidade de visibilizar a potência de ação política latente nas performances de resistência e sobrevivência dos sujeitos racializados

e inseridos na complexa teia das opressões estruturais, atualizadas e orquestradas na contingência histórica pela colonialidade do poder’.

As principais críticas dos estudos decoloniais estão assentadas no rompimento com a colonialidade e na persistência de formas de exclusão e violência que permanecem vivas mesmo após o fim da ocupação estrangeira. Esses estudos esclarecem que as sociedades formadas pelos movimentos de independência continuam a reproduzir miséria, exclusão, violência, discriminação e morte contra a população pobre. Assim, propõem uma virada epistemológica na releitura do conhecimento produzido pelos cânones ocidentais e ações afirmativas em prol dos grupos vitimados pela colonialidade.

Dessa forma, os estudos decoloniais dedicam-se à crítica ao eurocentrismo, responsável por reproduzir padrões culturais, religiosos e econômicos excludentes; ao racismo, como fator determinante das relações sociais pautadas na superioridade do homem branco civilizado em contraposição ao nativo animalizado pelo olhar etnocêntrico; e na crítica ao regime patriarcal, responsável pela reprodução da heteronormatividade, do machismo, do sexismo e da homofobia que persistem na sociedade atual. Observa-se que esses mesmos “padrões que se configuraram nas relações de poder em torno dos séculos XV e XVI ainda persistem na atualidade, numa contínua reprodução, lastreando, no presente, o ‘projeto de civilização neoliberal’” (Mignolo, 2003, p. 19).

Os estudos decoloniais podem ser definidos como “um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24).

A decolonialidade propõe um repensar das grandes narrativas produzidas pela modernidade, não se restringindo a um pensamento acadêmico ou teórico, mas comprometendo-se com as lutas contra a colonialidade, estando assim em sintonia com os movimentos sociais e políticos. Trabalhos acadêmicos que se autointitulam decoloniais e não citam nenhum autor negro ou indígena podem estar transformando a ideia da decolonialidade em uma moda acadêmica.

3.1.6 EUROCENTRISMO

O termo eurocentrismo faz alusão a posturas que colocam a Europa como centro disseminador da civilização global. Nessa perspectiva, tudo emana da Europa e converge para

ela, em um movimento naturalizado de superioridade dos povos ocidentais em relação ao restante da humanidade. Tal posicionamento justificou a dominação exercida pelos europeus em diferentes momentos da História e se mantém até o presente, sustentado pela obediência cativa que impede o pensamento crítico e as possibilidades de enxergar outras formas de vida para além do capitalismo mundial globalizado.

Os princípios eurocêntricos surgiram no período do Renascimento, quando a cultura grega foi apresentada como berço da civilização, estabelecendo uma hierarquia nas relações de poder que considera a Europa como protagonista da história. O pensamento eurocêntrico está alinhado ao etnocentrismo, uma vez que a cultura europeia é transformada em padrão de civilidade, invisibilizando outros povos e culturas, tomados como sinônimo de atraso.

O eurocentrismo etnocêntrico foi responsável pela propagação dos conhecimentos europeus tomados como universais. Os valores culturais e as formas de organização política, social e econômica foram tomados como padrões ideais de modernidade, civilização e progresso. Essa atitude ofuscou outras sociedades que viveram sob o domínio da Europa.

Este povo, o norte, Europa (para Hegel sobretudo Alemanha e Inglaterra), tem assim um “direito absoluto” por ser o “portador” do Espírito neste “momento de seu Desenvolvimento”. Diante de cujo povo todo *outro-povo* “não tem direito”. É a melhor definição não só de eurocentrismo” mas também própria sacralização do poder imperial do norte e do centro sobre o sul, a Periferia, o antigo mundo colonial e dependente” (Dussel, 1993, p. 22).

Interessa-nos entender como o pensamento eurocêntrico influenciou na colonização da América, suas implicações para os povos colonizados e sua persistência na atualidade. As possibilidades de romper com essa forma de pensar e entender o mundo são algumas das bandeiras de luta dos estudos decoloniais.

No contexto colonial, a cultura europeia é transformada em referência para os povos colonizados, já que os padrões estabelecidos pelas nações ocidentais europeias eram considerados os únicos úteis e verdadeiros. O eurocentrismo foi a base de sustentação ideológica para a colonização, e estabeleceu parâmetros que justificaram a suposta superioridade de uns sobre os outros.

Quijano (2005) elenca algumas condições que favoreceram o eurocentramento do mundo moderno, responsável por suprimir povos e culturas.

Em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao sistema-mundo. que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da

Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. (Quijano, 2005, p. 110)

No sistema colonial, o eurocentrismo foi a base das relações de dominação entre colonizador e colonizado. O olhar europeu sobre os povos nativos das Américas e africanos escravizados estava carregado de preconceitos, impedindo-os de enxergar suas formas próprias de vivências e saberes. O eurocentrismo passou a ser a marca indelével da modernidade, uma vez que “a modernidade da Europa torna todas as outras culturas periferia sua” (Dussel, 1995, p. 31), designando o europeu como civilizado e o “outro” como inferior, atrasado, pagão, exótico e tantas outras imagens que forjaram a diferença entre modernidade e barbárie.

O pensar e agir eurocêntricos foram responsáveis pela dominação física – a conquista do território, a dominação do ser – pelo ordenamento do cotidiano e da cultura nativa, e pela dominação das almas – com a evangelização forçada dos colonizados à religião cristã. A imposição de uma vida baseada nos valores eurocentrados desestabilizou o mundo dos povos nativos, que perderam seus referenciais simbólicos que lhes davam sustentação e sentido existencial. Isso dificultou a resistência e garantiu a consolidação do poder colonizador sobre seus territórios, seus corpos e suas almas.

A persistência do eurocentrismo pode ser observada nos imaginários que dividem o mundo em centro e periferia. Na visão eurocêntrica, a Europa é considerada o centro, possuindo as nações mais ricas e desenvolvidas, enquanto os países do 'Novo Mundo' são muitas vezes percebidos como fadados ao atraso e à pobreza. O eurocentrismo ainda se faz presente nas nações independentes do “Novo Mundo” através da colonialidade, onde padrões relacionados a raça, cultura e conhecimento continuam a reger as relações sociais.

O pensamento decolonial tem como crítica central o rompimento com a cultura eurocêntrica. Esta cultura foi responsável pelos fundamentos do colonialismo, pela dizimação das culturas nativas, pela imposição da religião judaico-cristã e pelos padrões raciais e de gênero que deram origem a preconceitos e violências contra aqueles que não se enquadram no modelo preestabelecido.

Santos (2022, p. 42) adverte para o fato de que, “apesar da longa trajetória da criticidade ao eurocentrismo e da desacreditação intelectual das ideias e dos imaginários eurocêntricos, estes continuam dominando o discurso público e a trama da vida acadêmica”. Continuamos a consumir o que vem de fora; o conhecimento válido para as ciências é dominado pelos cânones ocidentais, que têm o “poder” de definir o que é e o que não é conhecimento válido.

Uma alternativa para a superação do eurocentrismo é apresentado por Mignolo (2007) ao sugerir que adotemos uma postura de “desobediência epistêmica” em prol do agenciamento dos povos e dos saberes sujeitados pela colonização. O ensino de História que se pauta na decolonialidade tem como premissa a valorização do conhecimento produzido pelos sujeitos que estão à margem, mas resistem e buscam ressignificar suas vidas, livres dos padrões eurocêntricos excludentes.

3.1.7 EPISTEMICÍDIO

Esse termo ganhou notoriedade com a emergência dos estudos decoloniais. É utilizado para designar uma das faces do eurocentrismo, qual seja, o apagamento dos saberes dos povos sujeitados pelo colonialismo e pela colonialidade do mundo atual. O conhecimento ocidental prevaleceu como verdade universal nas sociedades colonizadas, enquanto o conhecimento produzido pelos nativos fora considerado inferior.

A supressão dos saberes dos povos subalternos pelo domínio colonial, Santos (2010) chamou de “epistemicídio”, que significa a destruição de conhecimentos como forma de destruição de seres humanos. O autor define o epistemicídio da seguinte maneira:

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. (Santos; Menezes, 2010, p. 19)

Dessa forma, os povos colonizados perderam a autonomia sobre o saber, sendo o conhecimento do colonizador definido como o único possível e verdadeiro. Na historiografia, o que sabemos sobre os povos nativos das regiões colonizadas foi registrado pelos invasores. Eles descreveram suas observações através das lentes etnocêntricas do Renascimento e do Iluminismo, que legitimaram a cultura e ciência europeia como superiores e universais.

A violência epistêmica retira o direito de “ser” dos povos originários das Américas, da África e da Ásia, criando estereótipos sobre seus corpos racializados, sobre sua cultura inferiorizada e sobre sua natureza animalizada. Esse processo conduz à criação de imaginários negativos e a visões reduzidas, pois, como lembra Adichie (2009, p. 12) “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

Diante da propagação da cultura universalizante e do etnocentrismo europeu, todas as outras formas de pensar, viver, se comportar, fazer ciência, filosofia e outros conhecimentos que não seguiam os padrões evolutivos do eurocentrismo foram inferiorizadas pela dominação colonial, culminando no desaparecimento de algumas culturas e na marginalização de outras. Dessa forma, a ausência de conhecimentos produzidos pelos povos nos leva a criar visões distorcidas sobre suas experiências e modos de vida, reduzindo-os ao que o colonizador diz. A maior consequência do epistemicídio é “criação de uma história única”, que, segundo Adichie (2009, p. 14) é problemática, pois “cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos”.

Santos (2010) argumenta que existe um monopólio do conhecimento exercido pelos homens do Ocidente desde o período colonial, persistindo nas universidades ocidentalizadas. Durante a colonização, os conhecimentos dos povos indígenas foram usurpados pelos colonizadores ou impedidos de serem praticados. Exemplos incluem a “proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, a adoção forçada de nomes cristãos, a conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e todas as formas de discriminação cultural e racial” (Santos, 2010, p. 34).

Grosfoguel (2016) argumenta que o apagamento do conhecimento dos povos subjugados foi uma estratégia do colonizador para manter a dominação desses povos, sendo o genocídio/epistemicídio duas faces da mesma moeda no mundo colonial. Para o autor, isso explica a permanência da estrutura das universidades ocidentalizadas, que continuam a privilegiar alguns conhecimentos em detrimento de outros.

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (Grosfoguel, 2016, p. 25)

O epistemicídio se faz presente no mundo atual perante a nossa postura como consumidores das teorias importadas da Europa. Em nome da globalização, consumimos teorias, costumes, arte e cultura considerados “superiores”, enquanto os saberes locais são frequentemente inferiorizados e/ou relegados ao esquecimento e a não existência.

Os estudos decoloniais questionam a geopolítica do conhecimento, que privilegia saberes consagrados, considerando como mais confiáveis aqueles produzidos por homens brancos do Ocidente. Pereira (2018) interroga sobre o lugar epistêmico da teoria da História e denuncia a existência de um *a priori* epistêmico que torna obrigatório um conjunto de textos nos cursos e programas universitários brasileiros.

Contra essa estrutura de exclusão epistêmica, novas vozes se levantam e reivindicam a emergência dos saberes sujeitados pelo domínio colonial e pela globalização excludente. Mignolo (2008) sugere que façamos um movimento de “desobediência epistêmica”, com o propósito de rejeitar a dominação política e econômica eurocêntrica. Santos (2010) propõe a emergência das “epistemologias do sul” para a promoção de uma “ecologia de saberes”. Adichie (2009, p. 16), por sua vez, nos lembra que “histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

3.1.8 RACISMO

O termo racismo se refere ao tratamento desigual dado à algumas etnias segundo marcadores sociais baseados na suposta ideia da existência de raças superiores e raças inferiores. O seu significado está ligado “ao ato de estabelecer classificações, primeiro entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos” (Almeida, 2021, p. 24). Essa conceituação se originou a partir do encontro do Ocidente com a América e serviu para justificar a dominação dos europeus sobre os povos americanos durante o empreendimento colonial.

No contexto colonial, o conceito de raça foi amplamente aceito e difundido pela sociedade colonizadora, transformando-se no princípio distintivo entre o ser “moderno” ocidental e os “bárbaros” do Novo Mundo. Vistos como pertencentes a uma raça inferior, os povos nativos da América tiveram sua humanidade questionada devido à estranheza de seus costumes, crenças e tradições aos olhos dos colonizadores. Dessa forma, “A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI” (Almeida, 2021, p. 24).

Já no século XIX, as indagações sobre as diferenças humanas se transformaram em indagações científicas, dando origem à ideia de que determinações biológicas e/ou condições climáticas eram capazes de explicar as diferenças que marcavam os “civilizados” dos “não civilizados”.

A partir dessa concepção de raça, emerge o racismo, “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2021, p. 32). Em contextos em que a sociedade se organiza por meio de racismos, a trajetória histórica dos grupos social e economicamente excluídos, é frequentemente desconsiderada, e o lugar social ocupado por cada indivíduo é interpretado como mérito individual ou incapacidade de ascensão.

Os estudos decoloniais nos apontam um caminho de entendimento sobre o modo como se constitui a racialização de seres humanos tidos como inferiores. A própria constituição da ideia de modernidade se desenvolve em oposição ao colonial, e, nesse sentido, o processo de constituição da modernidade se estabeleceu através de um paralelo que diferenciava o moderno do “outro inferiorizado”. O conceito de raça é então invocado para demarcar a diferença entre a civilização moderna ocidental e o negro/índio selvagem, considerado desprovido de humanidade.

O racismo é uma das principais heranças do colonialismo, assentada no eurocentrismo. Povos de diversas regiões do mundo foram submetidos à comparação com os europeus, e suas diferenças foram interpretadas como sinônimo de atraso e inferioridade. Sob essa perspectiva, a noção de civilização atende aos padrões determinados pela cultura eurocêntrica branca em comparação com o que o branco não deseja ser identificado. Segundo Bento (2022, p. 28):

O discurso europeu sempre destacou o tom de pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa. [...] Assim foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus brancos foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão. (Bento, 2022, p. 28)

Respaldados nos critérios de raça, diferenças e hierarquia, os europeus escravizaram as populações rotuladas por eles como inferiores, incluindo nativos da América e africanos. A espoliação de suas riquezas e trabalho constituíram a base da riqueza para as metrópoles colonizadoras, destruindo suas economias e impedindo, em grande parte, seu desenvolvimento. Foram mais de três séculos de escravidão no Brasil, e a abolição não foi acompanhada por uma política efetiva de inserção do negro nas estruturas econômicas do país,

condicionando-os a empregos marginais e escassas condições de acesso à educação e moradia digna.

Segundo Almeida (2021, p. 21) “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. Com o fim da escravização, o racismo continuou sendo praticado pelas classes que se beneficiam da diferenciação social e se perpetua até os dias de hoje.

Kilomba (2019, p. 78) denuncia diferentes formas de racismo no cotidiano do negro, mostrando, com uma linguagem real, cenas que fazem parte da rotina e que são naturalizadas pela sociedade como algo comum. Assim autora descreve:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” – a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido – mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos da sociedade *branca*. Toda vez que sou colocado como a “*outra*” – seja a “*outra*” indesejada, a “*outra*” intrusa, a “*outra*” perigosa, a “*outra*” violenta, a “*outra*” passional, seja a “*outra*” suja, a “*outra*” excitada, a “*outra*” selvagem, a “*outra*” natural, a “*outra*” desejável ou a “*outra*” exótica -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido (Kilomba, 2019, p.78).

Na tentativa de escapar desse sistema de opressão, segundo Fanon (2020), o negro buscou/busca vestir as máscaras brancas para ser reconhecido como alguém. Essas máscaras brancas seriam tentativas de se aproximar do padrão estético ocidental, branco; ou até mesmo se unir a um branco como estratégia de ser aceito pela sociedade.

Apesar de ser vivenciado rotineiramente pela população negra, quilombola e indígena no Brasil, o racismo não é assumido pela maioria da sociedade brasileira, quer seja por questões jurídicas, quer seja por receio de retaliações éticas; as pessoas não assumem ser racistas e até negam a existência do preconceito de cor. O reconhecimento da persistência da exclusão racial, social e econômica da população negra que foi escravizada contribui na defesa das ações afirmativas, como as cotas raciais para universidades e cargos públicos, garantindo representatividade nos espaços acadêmicos e de decisão.

O movimento negro no Brasil alcançou grandes conquistas, trazendo o debate para a cena pública. Algumas medidas jurídicas importantes para combater o racismo foram alcançadas, como por exemplo a lei 10. 639, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro na educação básica, e também a instituição de cotas raciais em universidades públicas favorecendo a ampliação do acesso dos afrodescendentes ao ensino superior. Essas conquistas foram resultado das pautas do movimento negro que:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (Gomes 2017, p. 21).

Reconhecendo os avanços que observamos em nossa sociedade no reconhecimento ao problema do racismo e na ocupação de espaços por homens e mulheres negras, observa-se ainda a emergência de discursos conservadores que insistem em criticar políticas de reparação aos negros. Esses discursos se baseiam na negação do passado escravocrata como fator responsável pela marginalização à qual os negros são submetidos em nossa sociedade.

3.1.9 PATRIARCALISMO

O termo patriarcalismo designa um tipo de relação social baseada no poder do homem sobre sua família e sobre a comunidade local que vive economicamente em sua dependência. O patriarcalismo está no cerne das relações sociais do Brasil colonial, onde um chefe de família exercia poder sobre seu núcleo familiar e os demais moradores de suas terras.

Nas relações patriarcais no âmbito doméstico, homens e mulheres ocupam papéis definidos pelo sexo, sendo o homem superior às mulheres. Cabe ao homem a proteção da sua família, o sustento econômico e a autoridade sobre filhos e esposa, enquanto a mulher se restringe às atividades do lar, está proibida de participar da vida pública, estudar, trabalhar e é completamente submissa ao homem.

A distinção social baseada no sexo pode ser observada em diferentes contextos históricos, temporais e espaciais, e não deve ser interpretada pela naturalização da dominação exercida pelo masculino sobre o feminino, mas entendida dentro de uma dinâmica de subordinação exercida pelos homens sobre as mulheres, independente da classe social que ocupam. Como observa Bourdieu (2012):

Assim, uma apreensão verdadeiramente relacional da relação de dominação entre os homens e as mulheres, tal como ela se estabelece em todos os espaços e subespaços sociais, isto é, não só na família, mas também no universo escolar e no mundo do trabalho, no universo burocrático e no campo da mídia, leva a deixar em pedaços a imagem fantasiosa de um "eterno feminino", para fazer ver melhor a permanência da estrutura da relação de dominação entre os homens e as mulheres, que se mantém acima das diferenças substanciais de condição, ligadas aos momentos da história e às posições no espaço social. (Bourdieu, 2012, p. 122)

Historicizar as relações de submissão baseada no sexo como uma construção social significa reconhecer que as desigualdades entre homens e mulheres são construções simbólicas que provocam impactos nas vidas de ambos. A masculinidade tem um peso negativo

sobre a vida das mulheres, mas, em alguns casos, afeta também a construção da identidade do homem, que é pressionado a seguir comportamentos que irão definir a sua identidade de homem.

Na cultura judaico-cristã, as construções simbólicas sobre o “ser homem” e “ser mulher” acabam por definir como cada um deve se comportar diante da sociedade e se relacionar com o outro. Como definição, o homem deve ser destemido, corajoso, forte e não demonstrar fraqueza, entre outras características que forjam a identidade do “macho”, enquanto a mulher foi orientada, durante muito tempo, à submissão, delicadeza, discrição, enfim, obediência à figura masculina.

Essas foram as bases para a construção de regimes patriarcais protagonizados por homens, que relegaram às mulheres lugares específicos nas instituições sociais e no âmbito familiar. A subordinação da mulher ao homem deu-se por meio de violências físicas, sexuais, psicológicas, intelectuais, como um meio de impedir a sua emancipação. No entanto, essas estratégias não foram capazes de evitar o protagonismo das mulheres, embora a história oficial, muitas vezes marcada pela cultura machista, negligencie a agência feminina ao contar predominantemente os feitos dos homens.

Grosfoguel (2016) avalia como o conhecimento científico que impera nas universidades ocidentalizadas oculta os espaços femininos de participação na produção e validação do saber. Em diferentes contextos e espaços, aconteceram episódios de epistemicídio/sexismo, que impediram o protagonismo feminino nos espaços acadêmicos. Esses fenômenos são frutos do patriarcalismo que se projetou na formulação do mundo moderno e colonial.

O patriarcalismo se estabeleceu no Brasil como uma das estratégias da colonização portuguesa, pautadas no grupo doméstico rural e na escravidão. Segundo Freyre (2003) “a sociedade colonial no Brasil, principalmente em Pernambuco e no Recôncavo da Bahia, desenvolveu-se patriarcal e aristocraticamente [...]”. Foi a iniciativa particular e o trabalho coordenado por grandes famílias rurais que desenharam o perfil da sociedade colonial brasileira.

O regime patriarcal foi responsável pela exclusão das mulheres dos espaços públicos durante um longo período da história. Sendo proibidas de estudar, trabalhar e participar da vida política, a maioria das mulheres que viveram no período colonial brasileiro e até recentemente estavam condicionadas aos espaços domésticos e à tutela dos seus maridos.

Se entre as mulheres brancas havia opressão masculina, entre as mulheres negras acontecia uma dupla exploração, do seu trabalho e do seu corpo. A violência sexual contra mulheres escravizadas foi praticada com muita frequência nas colônias, como denuncia Davis (2016):

Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (Davis, 2016, p. 24)

Há nesse acontecimento uma intersecção de condições de subalternização, onde homens brancos violentam mulheres negras. Raça, classe social e questões de gênero geram desigualdades entre os seres humanos, ocasionando diversas formas de violências.

No Brasil colonial, o regime patriarcal foi responsável pela violência sexual cometida contra mulheres. Os maridos tinham direito sobre os corpos de suas esposas, fato comprovado pela autorização que tinham para cometer assassinatos caso a sua honra fosse ofendida. Em caso de adultério, era lícito ao homem matar os amantes sob a alegação de crimes em defesa da honra. A continuidade dessa postura patriarcalista/machista pode ser comprovada pela quantidade de feminicídios que acontece no Brasil atual, e pela necessidade de leis que protejam às mulheres da violência doméstica, a exemplo da Lei Maria da Penha, em vigor desde 2002, que tornou mais rigorosa a punição para agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico e familiar.

Dentre as críticas decoloniais, o patriarcalismo está em lugar de destaque, pois sendo um constituinte do mundo colonial, é preciso romper com suas estruturas para a formação de uma sociedade que promova a igualdade entre as pessoas, independentemente do sexo.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL

Neste tópico discutiremos questões relacionadas ao ensino de História no espaço escolar, estabelecendo as relações entre currículo, conhecimento histórico, ensino de História e decolonialidade. Inicialmente, faremos um panorama da disciplina de História no contexto da educação básica para, em seguida, apresentar as principais pautas e proposições do ensino de História pela perspectiva da pedagogia decolonial.

Ao revisitar os caminhos da implantação da História como código disciplinar, podemos perceber a estreita relação existente entre a constituição da disciplina e os contextos sociais e políticos de cada época, sendo que os currículos, os materiais didáticos e a atuação dos professores são orientados por projetos políticos distintos. Frequentemente o ensino de História tem sido utilizado como meio para legitimação do poder, se mostrando um importante mecanismo na formação do cidadão que se desejava de acordo com o Estado vigente. Partindo da análise discursiva, procuramos detectar as intencionalidades de quem fala, relacionando discurso e poder, uma vez que “as relações de poder, configuradas no espaço escolar, são portadoras de discursos pedagógicos que legitimam as ações efetivas” (Dias, 2018, p. 48).

Apresentamos os fundamentos e as principais ideias da pedagogia decolonial e como ela pode ser trabalhada no ensino de História. Para isso, alguns campos conceituais da decolonialidade, como o multiculturalismo, a interculturalidade crítica e o afrocentricidade, são apresentadas com sugestões de leituras para aprofundamento dos temas e propostas para repensar e refazer as práticas. A intenção é fomentar um ensino de História que sensibilize o aluno para adoção de posturas antirracistas e antipatriarcais, conscientes dos discursos que buscam legitimar as desigualdades características do sistema neoliberal.

3.2.1 CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PODER

Analisar o currículo que norteia a educação de um determinado sistema de ensino é uma decisão elementar para buscar conhecer os vários elementos que compõe o processo educativo. Embora o currículo não seja o único componente desse processo, é um substrato indispensável para a compreensão das forças que potencializam a constituição do conhecimento escolar. O estudo sobre as políticas curriculares nos auxilia a compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o ensino, assim como as forças e disputas que se conjugam na definição das políticas educacionais.

Sabemos que os currículos e os materiais didáticos desempenham um papel central na organização do ensino. Mais do que apenas nortear os conteúdos a serem abordados em sala de aula, o currículo demonstra que tipo de pessoa é desejado formar. Apesar de nem sempre ser percebido, o currículo faz parte da formação do educando durante toda a vida, indicando o tipo de conhecimento a ser acessado, as leituras, as temáticas a serem debatidas e o tipo de abordagem que é feita no ambiente educacional.

Ao buscar um conceito para o termo “currículo”, inferimos que sua definição é polissêmica, devido à complexidade dos seus sentidos e aos modos como são tratados. Essa

variedade de significados atribuídos ao termo demonstra a sua centralidade nas pesquisas e produções sobre o ensino. Segundo Gabriel (2019), o currículo pode ser pensado de duas formas:

Assim, o significante *currículo* faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo). Seu significado oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal. [...] Quando substantivado, a noção de currículo-percurso tende a ser associada à relação de materiais/disciplinas com seu corpo de conhecimentos organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um “plano de estudos” elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. [...] Quando entendido como verbo – “o ato de percorrer” -, esse termo abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discentes e docente – que percorre e age nesse percurso. (Gabriel, 2019, p. 72-73)

Ao que Gabriel (2019) chamou de currículo como “percurso/caminho” seriam então as prescrições curriculares oficiais que buscam sistematizar o ensino de modo a definir os objetivos, conteúdos a serem ensinados, métodos de avaliação, metas a serem atingidas pelos sistemas de ensino. Nesse caráter, o currículo prescrito se constitui como um instrumento normativo que impõe seu modelo de educação e, por conseguinte, tenta moldar o sujeito estudante. Nessa concepção, o cotidiano escolar pode ser completamente previsível e manipulável pelos agentes que conduzem as políticas educacionais, desconsiderando outros agentes que participam ativamente do processo educativo.

Já a definição de currículo como verbo se aproxima da perspectiva que adotamos nessa pesquisa, entendido como o “ato de percorrer”, engloba as experiências que acontecem em todo o processo educativo. Entende que os sujeitos que mobilizam as situações de aprendizagem são agentes ativos e que os seus comportamentos, expectativas e interesses influenciam no processo. Dessa forma, o percurso pode ser planejado, mas nunca completamente previsível, pois é atravessado pelas experiências de quem o põe em prática.

Nessa pesquisa, adotamos o conceito de Sacristán (2000) de currículo como processo. Segundo o autor, o currículo não é apenas o documento que orienta os conteúdos a serem ensinados. Currículo envolve todo o processo educativo, desde o planejamento das prescrições até a execução da aula. “Aplicar o conceito currículo somente a alguns desses processos ou fases, além de ser parcial, cria um *puzzle* de perspectivas difíceis de integrar uma teorização coerente (Sacristán, 2000, p. 103).

Na perspectiva processual do currículo, segundo Sacristán (2020), o currículo se desenvolve em seis fases ou momentos que se inter-relacionam: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo

realizado e currículo avaliado. Assim, diante da variedade de definições para o currículo, inferimos que, sendo um processo complexo que envolve múltiplas dimensões, só pode ser compreendido quando se observa a articulação entre elas.

Ao eleger o Documento Referencial Curricular do Estado do Piauí como objeto principal dessa pesquisa, estávamos conscientes que não teríamos uma visão do ensino que está sendo efetivado, uma vez que adotamos a teoria processual do currículo, a qual demonstra que existe um distanciamento entre o que se planeja e o que se executa pela ação de atores diversos que se entrecruzam na execução da aula.

Dessa forma, nosso argumento é que o currículo prescrito cumpre uma função reguladora do ensino, seja de forma direta ou indireta, com sistemas de vigilância mais operantes sobre a gestão de sala de aula, ou através de avaliações externas que têm como finalidade verificar os resultados mensuráveis sobre as práticas pedagógicas e o desempenho dos estudantes. A criação de um currículo comum, no caso da BNCC, e a posterior reformulação dos currículos estaduais, a exemplo do DCR/PI, atende a essa prerrogativa de possibilitar a mensuração sobre os índices educacionais exigidos por organismos internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Banco Mundial.

3.2.2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A história do Ensino de História no Brasil tem sido pouco estudada, como observam Fonseca (2017) e Schmidt (2012), sendo estas as principais referências para pesquisas na atualidade que pretendam conhecer a implantação da disciplina de História no Brasil. Assim, com esse estudo, pretende-se traçar a trajetória da construção da História como código disciplinar por meio da análise de produções historiográficas sobre o tema.

Escrever a história do ensino de História facilita nossa compreensão acerca da realidade brasileira; ademais, nos ajudará a entender a própria historicidade do ensino e, assim, refletir sobre as mudanças, permanências e as possibilidades de transformação.

Ora sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico, também o é. Eu diria que ensinar história é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios do país. (Karnal, 2013, p.08)

É com base nessa percepção de mudança no fazer pedagógico notadamente influenciado pelo meio social e econômico em que se encontra envolvido, que pretendemos estudar as formas de ensinar e aprender história. Estamos conscientes da vinculação dessas práticas com projetos políticos, buscando assim uma compreensão multidimensional sobre o ensino da disciplina de História nos sistemas de ensino brasileiros.

O ensino de História no Brasil nasce com a criação do código disciplinar, e seu surgimento, segundo Fonseca (2017), está ligado a necessidade do Estado de formar cidadãos adequados à sociedade colonizada. Durante o período colonial, a responsabilidade pelo ensino ficou a cargo da Companhia de Jesus, que se ocupou primordialmente de garantir a eficácia da evangelização dos povos nativos. A atuação foi significativa, contribuindo, por exemplo, na construção por escrito da língua indígena e na circulação oral do saber, além de exercer controle sobre a escolarização formal destinada a formação dos clérigos.

Segundo Fonseca (2017, p. 46), é somente após a independência que a disciplina de História se consolidou no Brasil, “com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios”. Temos como marco inicial da criação da disciplina de História o ano de 1838, com a fundação do Colégio Pedro II, que instituiu o ensino de história ao longo de suas oito séries. Na proposta curricular do Colégio Pedro II, a disciplina foi estruturada em torno de conteúdos programados para cada série escolar, fazendo assim uma sistematização do currículo de história.

Nas propostas de ensino para o império, nota-se a preocupação em romper com a história sagrada que havia prevalecido durante o período colonial através da educação jesuítica. A busca pelo ensino laicizado, focado na formação da nação, segue a tendência universal daquele período de constituição de uma história laica e civil.

A disciplina de história surge então como um meio de afirmar as identidades nacionais, por meio do passado glorioso da nação e dos grandes exemplos de vultos heroicos da pátria, “em seu conteúdo foram determinados pela ideia de nação, de cidadão e de pátria que se pretendia legitimar pela escola” (Nadai, 2003, p. 149). A definição dos currículos reflete ainda as disputas políticas e sociais existentes no Brasil naquela época: liberais x conservadores; Estado x Igreja. Como resultado destas disputas, surgiram programas de ensino que enalteciam a pátria formada por homens brancos europeizados, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo processo civilizatório da nação. Esses currículos escondiam o processo de violência perpetrado

pelos colonizadores contra africanos escravizados e nativos, deixando de reconhecer parte considerável da população envolvida no processo de constituição da nação.

Essa perspectiva de ensino está pautada em uma educação de base conformista, cujo objetivo era (de)formar o cidadão desejado para o império. Em seu livro “História e Ensino de História”, Fonseca (2017, p. 49) afirma que:

Desde o período colonial havia preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre essa população e no século XIX a educação escolar aparecia como possibilidade, na medida que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural.

No período republicano, mais precisamente nas décadas de 30 e 40, ocorreram reformas educacionais importantes para a sistematização de métodos, conteúdos e programas para o ensino de História. A reforma Francisco Campos foi responsável pela consolidação da História como disciplina escolar. É nesse contexto também que ocorre a pedagogização da história, com a incorporação de métodos e técnicas pedagógicas, bem como a unificação de conteúdos e metodologias. Essas mudanças receberam algumas críticas por terem reduzido o espaço dedicado a História do Brasil, destinando espaço considerável para a “História da Civilização”. Os anseios por uma “História Nacional” serão atendidos pela Reforma Capanema de 1942, que, segundo Fonseca (2017, p. 58), “restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e cívica”.

A Reforma Capanema promoveu autonomia didática ao professor, ao tempo que conferiu status próprio a cada disciplina. Quanto aos objetivos do ensino, reforçou a promoção da ideia de pertencimento à nação, estimulando o sentimento de patriotismo e civismo através do estudo “dos grandes acontecimentos”. Sobre a história dos grandes heróis, Pinsky (2010, p. 18) alerta para o caráter alienador desse tipo de História: “O caráter alienador dessa história manifesta-se através daqueles que a apreciam, pois, na verdade, apreciam na história o seu caráter alienante [...]”. Dessa forma, essa perspectiva de ensino cumpre o papel de legitimar os ideais daqueles que pretendem alienar o povo e utilizam o espaço escolar, especialmente a disciplina de História.

Nos anos 50, o ensino de História teve alguns avanços com o decreto n. 34.638, por meio do qual criou-se a Companhia de Aperfeiçoamento e Pesquisa da Escola Secundária (Cades). Schimdt (2012, p. 82) destaca que a criação da Cades buscava transformar a educação secundária, propondo uma abordagem de ensino mais próxima dos interesses dos estudantes, possibilitando assim o acesso a um número maior de jovens. Nesse sentido, as principais ações desenvolvidas foram:

Durante as décadas de 1950 e 1960 merecem destaque as ações da Cades no que se refere aos cursos de treinamento de professores para a escola secundária, a organização de simpósio e jornadas para capacitação do pessoal técnico das escolas e a produção de publicações destinadas à formação de professores, nomeadamente a Revista Escola Secundária, que circulou entre 1957 e 1963 com 19 números. (Schmidt, 2012, p. 83)

Com a implantação do Regime Militar no Brasil, em 1964, o país mergulhou em um regime autoritário no qual as liberdades civis e democráticas foram suspensas por vinte anos. Nesse contexto, a disciplina de História entrou em crise e foi substituída paulatinamente pelos Estudos Sociais. Para pensar a relação entre Estado e Ensino de História, utilizamos as ideias de Falcon (1997, p. 610), ao afirmar que: “História e poder são como irmãos siameses – separá-los é difícil, olhar para um sem perceber a presença do outro é quase impossível.”

Essa crise do Código Disciplina da História, durante o Regime Militar, atesta o quanto o espaço escolar e a disciplina de História têm sido utilizados a serviço de projetos governamentais com reformas curriculares que atacaram diretamente as faculdades, desmobilizando o movimento estudantil e promovendo o controle ideológico e administrativo dos professores, juntamente com a extinção da disciplina de História do 1º grau, transformada em Integração Social (1ª a 4ª série) e Estudos Sociais (5ª a 8ª série). Como afirma Schmidt (2012, p. 85) “o ensino de história ficou restrito ao segundo grau”. Esse cenário de ataque sistemático ao ensino de História se completou com a perseguição e censura aos pesquisadores e professores de história durante o período entre 1964 a 1985.

Para compreender tais atitudes praticadas pelo regime militar em ataque ao ensino de História, encontramos forte explicação nas ideias de Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 18):

Porque a tentativa de destruição das humanidades dentro dos currículos no período pós 1964? Inicialmente, podemos afirmar que a resposta está nos propósitos do poder, e no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

Com o fim da ditadura militar, o país passa por um processo de reconstrução democrática em todos os aspectos políticos e sociais. É nesse momento que assistimos ao momento de reconstrução do código disciplinar de História, onde professores e historiadores em geral se envolveram em debates sobre qual história ensinar, levando-os a incorporar tendências historiográficas contemporâneas, como a História das Mentalidades e a História do

Cotidiano, tirando do foco os fatos políticos e a cronologia linear. Surgem materiais didáticos com essas temáticas, como observa Fonseca (2017, p. 71):

Rapidamente a história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas aquelas tendências.

Concretizando essas mudanças nos anos de 1997 e 1998, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs Com diretrizes de caráter orientador, embora a sua introdução não fosse de caráter obrigatório, se tornaram norteadores do ensino a partir de então. Os PCNs, segundo Schimdt (2012, p. 86), “Partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade”.

Em finais do século XX, os grupos empresariais passaram a investir no meio educacional propondo reformas que supostamente melhorariam a qualidade do ensino. Segundo Freitas (2018, p. 11): “Aquele debate sobre as referências curriculares nacionais dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de bases nacionais comuns curriculares, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização”.

No Brasil, esses discursos e práticas neoliberais para a educação começam a ser exercitados em finais do século XX, nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto de investida do capital em direção à escola, surgiram grupos empresariais que oferecem assessoria pedagógica, preparação de materiais didáticos, planos de aula, cursos de formação continuada, programas e projetos de intervenção pedagógica no ambiente escolar.

Com a elaboração da BNCC, o empresariado brasileiro consolidou a pedagogia neoliberal a partir de organizações filantrópicas como o Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base, ambos constituídos por representantes das maiores fortunas do país, como Instituto Natura, Ayrton Senna, Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Itaú, dentre outros.

Nesse contexto, a Lei 13.415/17 e a BNCC, e a consequente elaboração e reformulação dos currículos escolares, consolidaram a presença dos preceitos neoliberais na formação das juventudes que cursam o Ensino Médio. O ensino de História e toda a área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas foram prejudicadas com a redução da carga horária e o esvaziamento do conhecimento histórico evidenciado nessa pesquisa. Contra as arbitrariedades da lei 13.415/2017, a sociedade se levanta em um movimento pela revogação do “Novo Ensino

Médio”, assunto que está em tramitação no Congresso Nacional e que no momento desta escrita não temos ainda um desfecho.

3.2.3 CURRÍCULO DECOLONIAL

Sabendo que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção”, compreendemos que alguns conhecimentos são considerados mais relevantes em detrimento de um universo de saberes que não fazem parte do ideal pedagógico que se almeja para uma determinada sociedade. Por isso, a pergunta que precisamos responder é “porque esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados” (Silva, 2013, p.15). A partir desses questionamentos entende-se que as disputas que giram em torno da seleção curricular estão vinculadas ao tipo de ser humano que se pretende em cada contexto.

Ainda com Silva (2013), aprendemos que os currículos elaborados a partir das teorias tradicionais colaboram para a formação de indivíduos passivos, enquanto as teorias críticas denunciam que as instituições são elitistas, e por isso reforçam e reproduzem a desigualdade social, racial e de gênero. O currículo decolonial se insere nas teorias pós-críticas, alicerçadas no multiculturalismo, e tem como foco a promoção de uma transformação radical na estrutura do ensino, não se limitando apenas a denunciar as injustiças. “Desse modo, o propósito de um currículo elaborado a partir das teorias pós-críticas é construir uma sociedade democrática, na qual histórias esquecidas e vozes silenciadas sejam evidenciadas” (Landulfo, 2022, p. 98).

A perspectiva de um currículo decolonial aponta para um caminho de ruptura com a cultura eurocêntrica, que supervaloriza conhecimentos consagrados pela literatura como sendo mais importantes. Em outra direção o currículo decolonial evidencia a emergência dos saberes sujeitados pelo colonialismo.

Um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências. As verdades universais precisam ser combatidas a fim de que possamos decolonizar o pensamento e, conseqüentemente as nossas existências. Para além das teorias de currículo, pensar “currículo e decolonialidade” significa despensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo. (Landulfo, 2022, p. 101).

Nessa perspectiva, o currículo decolonial vai além da denúncia às injustiças epistemológicas ou epistemicídio (Santos, 2010). Deve buscar inserir nos materiais didáticos e

nas aulas práticas, insurgentes de protagonismo das histórias, culturas e conhecimentos que foram silenciados pela colonização no passado e pelo neoliberalismo no presente.

A urgência de pensarmos em um currículo que faça justiça epistêmica surge de reflexões que apontam para uma continuidade das estruturas racistas e para a invisibilidade de grupos que estão à margem. Se atentarmos para o fato de que, após concluírem a educação básica, os alunos continuam a reproduzir o preconceito racial, a criticar o sistema de cotas, bem como todas as políticas afirmativas, entendemos que os currículos não foram pensados para superar o preconceito ou, se foram, não estão dando conta da tarefa.

Construir um currículo decolonial significa “[...] fraturar os currículos eurocêntricos e introduzir nos currículos escolares ou universitários reais cada dia mais justiça de memórias e histórias contra hegemônicas” (Araújo; Paim, 2016, p. 25). Nas experiências cotidianas, podemos construir currículos emancipatórios e democráticos, por meio das brechas existentes nas prescrições curriculares oficiais.

3.2.4 PEDAGOGIA DECOLONIAL

O termo “pedagogia decolonial” refere-se ao movimento político de reeducação dos imaginários coletivos, por meio de ações que se contraponham a geopolítica do conhecimento hegemônico enraizado pela modernidade/colonialidade. Tem como objetivo o enfrentamento às estruturas fundamentadas pelo eurocentrismo e racialização do mundo.

As práticas decoloniais buscam construir e visibilizar histórias contra-hegemônicas a partir de sujeitos que estão à margem da história oficial, cujas narrativas foram apagadas. Nunca é demais lembrar que esse processo de subalternização de alguns grupos persiste mesmo após o fim dos impérios coloniais, uma vez que as estruturas que privilegiam as elites e excluem a maioria da população continuam a gerar preconceito e morte.

Esse processo de exclusão vitimiza não apenas as pessoas que faziam parte dos grupos escravizados na colonização, como negros, indígenas e as mulheres, mas também outros grupos que agora são marginalizados pelo capitalismo neoliberal por meio de desigualdades de renda, falta de acesso à moradia, à segurança, à saúde, à cultura, ao lazer e aos centros que produzem discursos de saber, como, por exemplo, as universidades e demais espaços de educação formal.

A pedagogia decolonial questiona a geopolítica do conhecimento, que supervaloriza os saberes eurocêntricos como universais, invisibilizando os grupos subordinados pelo domínio colonial. Propõe uma mudança de paradigma que reconheça e faça justiça

epistêmica aos negros, povos indígenas e mulheres. Não se resume à abordagem de temas nos currículos oficiais, mas busca que a adoção de olhares “outros” possa fomentar ações efetivas pela justiça social, que “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais”. (Oliveira; Candau, 2010 p. 22)

A pedagogia decolonial se coloca a favor desses grupos e da legitimação de suas histórias, memórias e conhecimentos. Volta-se para o campo da ação em prol dos movimentos sociais que buscam alcançar as pautas de reivindicação e mudar as estruturas que moldam o mundo baseadas nas “ideias de raça e gênero, como instrumento de classificação hierárquica e padrões de poder” (Walsh, 2019, p. 26).

Catherine Walsh é uma das principais referências sobre a pedagogia decolonial. Pedagoga e militante, ela defende que é preciso pensar a partir de outros sujeitos e lugares para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Walsh aponta como caminho para a adoção de uma pedagogia decolonial a valorização das histórias locais de vida e da luta social. Nessa mesma perspectiva, Edson Kayapó, indígena, militante e historiador, descreve:

Seguindo em direção a uma postura pedagógica decolonial, o estudo da história e da cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente, em diálogo com o passado. No entanto, inserir os povos indígenas na história e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história oficial, que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os estereótipos que permanecem nos dias atuais. (Kayapó, 2021, p. 49)

A insurgência de saberes sujeitados faz parte das lutas decoloniais no espaço escolar brasileiro. Temos como exemplos a implementação da Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, e a aprovação da Lei 11.645/08, que insere a história dos povos indígenas nos currículos escolares. No entanto, as respectivas leis encontram desafios para sua realização, como a carência de formação para os professores e de materiais didáticos em perspectiva decolonial.

A pedagogia decolonial pensa em agendas antirracistas, antipatriarcais e anticapitalistas, que questionem a colonialidade por meio de ações concretas e nos leve a desaprender para depois reaprender em diferentes lugares onde a colonialidade se faz presente. Sua atuação deve acontecer em vários espaços: “[...] nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.” (Walsh; Candau; Fernandes, 2018, p. 5).

A pedagogia decolonial nos convoca a desaprender para reaprender, nos ensina que existem outras possibilidades de existência. O movimento negro, o movimento indígena, o movimento feminista e tantos outros, manifestam uma pedagogia decolonial, pois buscam a transformação social a partir da insurgência de sujeitos subalternizados pelo poder colonial/capitalista/neoliberal.

A união entre o pedagógico e o decolonial parte do princípio de que precisamos reeducar os nossos imaginários, onde a escola exerce função impactante se adotar uma postura de desobediência epistêmica e promover o giro decolonial. Faz ecoar as vozes que foram silenciadas e invisibilizadas pelo epistemicídio e eurocentrismo com a insurgência de outros olhares, outras histórias, outras formas de entender o mundo que rompa com a lógica homogeneizante da colonialidade.

Essas mudanças epistemológicas exigem posturas firmes, encorajadas e dispostas a enfrentar muitos desafios que certamente virão. hooks (2013, p. 38) observa que “A maioria dos professores progressistas se sentem mais à vontade para desafiar os preconceitos de classe por meio do material estudado do que para questionar como eles moldam a conduta em sala de aula e transformam seu processo pedagógico”. Engajar-se no projeto de uma educação decolonial é uma das formas de fazer justiça epistêmica a todos que tiveram suas histórias descentradas pela colonização.

3.2.5 MULTICULTURALISMO

termo multiculturalismo refere-se ao reconhecimento da diversidade cultural existente e ao respeito pelas múltiplas culturas que coabitam um mesmo espaço. O respeito às diferenças deve ser assentado na recusa de hierarquizações de valores, sendo as diferenças étnicas e culturais entendidas em seu contexto histórico, rejeitando qualquer critério que considere a existência de certo ou errado.

No Brasil, o multiculturalismo assume características próprias, devido à sua formação histórica ter sido corporizada por grupos étnicos diversos. No entanto, a colonização levou a cultura branca a sobrepor-se sobre as outras, que viveram e vivem uma realidade de exclusão, preconceito e discriminação. Essa realidade nos convoca a assumir posturas mais incisivas na luta pela justiça social.

Na educação, o multiculturalismo evidencia-se em práticas pedagógicas que promovam a equidade, despertando os alunos para a diversidade cultural e o respeito às diferenças. Esse despertar deve considerar que existem culturas que se sobrepuseram às outras,

devido ao processo histórico da colonização. Exemplo disso são as populações negra e indígena, que tiveram a sua cultura violada e até hoje são vistas como inferiores, tendo seus cultos, costumes, línguas, vestimentas, modos de ser e pensar usurpados pela cultura etnocêntrica dominante. Dada essa realidade, a educação precisa buscar estratégias de superação e combate a visões simplistas sobre o problema do preconceito e da violação dos direitos das populações discriminadas.

Candau (2013, p. 19) alerta para a polissemia do termo “multiculturalismo”, destacando a existência de dois tipos principais de concepções – a concepção prescritiva e a propositiva. Segundo a autora, a primeira diz respeito apenas à “descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico”, enquanto a concepção propositiva “trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da racialização da democracia, assim como de construir estratégia pedagógicas nessa perspectiva” (Candau, 2013, p. 20).

Walsh (2009) chama de “multiculturalismo neoliberal” os discursos que se pautam no reconhecimento e respeito à diversidade, sem, no entanto, buscar alternativas de transformação. Denuncia ainda que esses discursos “[...] não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle étnico e a conservação da estabilidade social [...]”.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional” entendida de maneira integracionista. (Walsh, 2009, p. 16)

Nessa perspectiva, as políticas educacionais buscam controlar os conflitos étnicos através da atuação do Estado na adoção do “multiculturalismo neoliberal” ou “interculturalidade funcional” Visam reconstruir as relações entre o Estado e a sociedade, reduzindo os conflitos através da desmobilização dos movimentos sem alterar a estrutura do Estado hegemônico. Dessa forma, o multiculturalismo neoliberal

É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; mas pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnico. (Walsh, 2009, p. 20)

Logo, torna-se necessário olharmos as intencionalidades e os discursos que atravessam a perspectiva multicultural e compreender as diferenças entre o *multiculturalismo neoliberal*, também chamado de *interculturalidade funcional* e a *interculturalidade crítica*, uma vertente multicultural que questiona o modelo de sociedade vigente a partir dos sujeitos vítimas do domínio colonial e da recolonização empreendida pelo neoliberalismo.

3.2.6 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

O termo “interculturalidade” está relacionado a prática pedagógica decolonial que busca uma transformação radical nas estruturas excludentes herdadas do colonialismo. Aqui, não se trata de reconhecer a diversidade ou promover a inclusão dos grupos historicamente excluídos. Na interculturalidade em perspectiva crítica, “o ponto central é o problema estrutural colonial racial e sua ligação com o capitalismo de mercado. (Walsh, 2009, p. 6).

A interculturalidade crítica questiona toda a estrutura de dominação implantada pelo colonialismo, pelo capitalismo e sustentada pela sociedade neoliberal, propondo outras estruturas de sociedade. Procura esclarecer que a organização da vida baseada no capitalismo não é a única possibilidade de existência, que muitas outras maneiras de ser e viver foram apagadas pelo domínio colonial, e que precisamos enxergar essas outras possibilidades.

Na educação, a interculturalidade crítica busca desenvolver projetos que problematizem a estrutura colonial, a fim de compreendermos a formação social das nações que se formaram pelo empreendimento colonial. Essas nações são responsáveis pelas mazelas sociais adquiridas com a escravidão, pelo monopólio econômico das metrópoles sobre as colônias e pelo eurocentrismo em relação aos costumes, crenças e conhecimentos.

Com a educação intercultural crítica, espera-se que os indivíduos adotem posturas de recusa às estruturas coloniais que permanecem enraizadas na sociedade, tais como o racismo, sexismo, etnocentrismo e todas as formas de desigualdades oriundas da colonialidade.

O ensino de História é um campo propício para o desenvolvimento da discussão intercultural em perspectiva crítica. Ao estudar a formação das sociedades e os seus contextos atuais, as abordagens podem ser pensadas na desconstrução de fundamentos eurocêntricos que nortearam o conhecimento que se tem sobre a América e a África, estabelecendo assim alternativas para pensar a modernidade/colonialidade. Walsh (2009, p. 12) destaca que “Construir a interculturalidade – assim entendida criticamente – requer transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua única razão”.

(2009) ainda aponta que o ensino não é o único campo para a luta decolonial, pois o pedagógico não é pensado unicamente na lógica instrumentalista do ensino. O ensino oferece a reflexão, o repensar que fomenta a ação questionadora, subversiva, pois,

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender, reaprendizagem, reflexão e ação. Trata-se apenas de reconhecer que as ações a mudar a ordem do poder colonial partem frequentemente de a identificação e o reconhecimento de um problema, anunciam desacordo e oposição à condição de dominação e opressão, organizar-se para intervir; o objetivo: quebrar a situação actual e tornar possível outra coisa. (Walsh, 2013, p. 29 – Tradução própria).

Em outras palavras, na perspectiva da interculturalidade crítica, o pedagógico e o decolonial se cruzam e questionam toda a lógica do capitalismo, da estrutura colonial e da racialização das pessoas, buscando provocar reflexões capazes de engendrar mudanças a partir do agenciamento dos povos vítimas do colonialismo e capitalismo.

3.2.7 AFROCENTRICIDADE

A afrocentricidade é uma teoria que busca estabelecer os conhecimentos e pensadores africanos como o centro principal para os estudos sobre a África. Rejeita o eurocentrismo e entende que a história do continente africano deve ser contada a partir de sua cultura, seus conhecimentos e sua arte, valorizando os saberes ancestrais para a construção de uma história que valorize o povo negro da África e em diáspora.

A afrocentricidade é um movimento e uma pedagogia decolonial por subverter o pensamento eurocêntrico e imaginar a construção de mundos fora do que a colonialidade circunscreveu como único modelo possível de existência. Não tem a intenção de ser o inverso do eurocentrismo – pois não imagina a dominação da cultura africana sobre as demais –, mas busca o reconhecimento de sua cultura como uma forma de contribuir para a emancipação do povo negro, uma vez que o escravismo, ao retirar o povo africano do seu território, afastou-os também dos seus “centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeus” (Asante, 2016, p. 10). A afrocentricidade é uma teoria contra-hegemônica, que questiona o padrão europeu que aprisionou os africanos dentro do pensamento imperial ocidental.

A diáspora forçada dos povos africanos e sua escravização por mais de 500 anos nas Américas, bem como a invasão do continente pelos impérios europeus nos séculos XIX e

XX, dificultaram o agenciamento do povo negro nas lutas pela emancipação intelectual. Asante (2016, p. 13) observa que os processos de subordinação física e psicológica promovidos pelos colonizadores sobre o povo africano forjaram a ideia de inferioridade do negro diante da branquitude.

Contra esses processos que violentaram os africanos durante séculos e que, diante da globalização, se tornam ainda mais homogeneizantes, os povos africanos buscam ressignificar sua história. Para tanto, a ideologia da afrocentricidade reivindica que seria “[...] necessário aos povos africanos que eles vissem a si mesmos no meio de sua própria história e não nas margens da Europa. Isso significava que era essencial retornar às civilizações clássicas da África antiga para inspiração e orientação” (Asante, 2016, p. 13).

Despir-se das amarras coloniais que colocaram os africanos como marginais, inferiores e subalternos é uma das tarefas primordiais da teoria afrocêntrica. Para tanto, faz-se necessário voltar às suas origens, conhecer sua história pelo olhar de pensadores africanos, livres do monopólio do conhecimento exercido pelo europeu durante séculos. Igualmente importante é conhecer a ciência ancestral, revisitar a história do continente desde as civilizações do Egito e da Núbia, reconhecendo o papel que a África teve na história mundial, e assim “[...] recuperar um sentido de posição de sujeito dentro de sua própria história para afirmar a agência em um sentido individual e coletivo.” (Asante, 2016, p. 13).

3.3 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DO PIAUÍ

Destaca-se neste tópico aspectos que foram negligenciados no DCR/PI e que são de extrema relevância para o ensino de História. Após a realização da pesquisa, buscou-se detectar as principais ausências que dificultam o desenvolvimento da disciplina de História, com o objetivo de apontar possibilidades de complementação ao currículo prescrito, com a inclusão de objetos do conhecimento que atendam às demandas por um ensino de História decolonial.

Diante da constatação de que o DCR/PI não cumpre a proposta da decolonialidade, buscou-se encontrar meios legais e plausíveis para inserir o que é considerado essencial para uma abordagem de História pela perspectiva decolonial, a partir de um conjunto de apontamentos, em consonância com a disposição das competências e habilidades prescritas pela BNCC.

O intuito principal é contribuir com o fortalecimento da educação piauiense, fornecendo indicações de inclusão de objetos do conhecimento no DCR/PI que dialoguem com

a perspectiva decolonial. Como forma de sistematizar as ideias e proposições, as sugestões estão organizadas a partir das categorias temáticas estudadas no decorrer da pesquisa, indicando objetos do conhecimento que atendem ao que foi definido pelas competências e habilidades prescritas pela BNCC.

3.3.1 HISTÓRIA TEMÁTICA

Nessa pesquisa, observou-se que a seleção dos temas para o ensino de História no DCR/PI do Ensino Médio (2021) continua a reforçar o eurocentrismo, uma vez que as temáticas se desenvolvem em torno de acontecimentos europeus tomados como padrão cultural, econômico, político e religioso. Dessa forma, a opção pela organização do conhecimento através de eixos temáticos não significou o fim do eurocentrismo, ou seja, as sociedades americanas, africanas e asiáticas são apresentadas a partir do seu contato com o Ocidente numa perspectiva de subalternização.

Dessa forma, a decolonialidade não foi atingida, considerando que uma das principais críticas do pensamento decolonial é a superação do eurocentrismo como forma de reconfiguração do conhecimento sobre os países que viveram sob a violência da colonização e tiveram suas trajetórias históricas deturpadas pela imposição de culturas homogeneizantes, responsáveis pela desfiguração das formas de vida e organização nativa.

Por isso, apresentamos proposições com o objetivo de oferecer alternativas de inserção de objetos do conhecimento no DCR/PI. Estas propostas visam adequar-se à visão decolonial, valorizando a história dos povos nativos antes do contato com o colonizador, assim como os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas no passado e no presente. Além disso, busca-se utilizar fontes históricas escritas por intelectuais indígenas e africanos.

O primeiro ponto que destacamos refere-se à temática “A constituição do homem em sociedade”, relacionada a competência específica nº 1. Essa temática é desenvolvida a partir das seis habilidades da referida competência da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Observamos que esse tema apresenta indicações sobre as correntes de povoamento da América e os primeiros povos do continente de forma simplista e reduzida, sendo abordado apenas por um objeto do conhecimento.

Sugere-se que a história do continente americano seja iniciada a partir do estudo dos povos originários da América antes da chegada dos colonizadores. É importante apresentar a variedade linguística, cultural, econômica e a forma de organização da vida desses povos, bem como sua relação com a natureza, com base na habilidade EM13CHS101. Iniciar a história

da América pelo estudo dos povos originários visa evitar que, mais uma vez, sejamos forjados pelo Ocidente. Como diz Adichie (2018, p. 09) “[...] se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com ‘em segundo lugar’.” Educar nossos imaginários faz parte do processo de autoafirmação, reconhecimento e valorização da nossa própria história, recusando a colonialidade que continua a nos aprisionar em lugares marginais.

A habilidade EM13CHS105 proporciona uma oportunidade para criticar tipologias evolutivas, nas quais pode ser inserido o estudo das sociedades da Mesoamérica. Essas sociedades ostentavam cidades urbanizadas, monumentos, desenvolvimento econômico, tecnológico, e tantos outros conhecimentos que foram incorporados pelos colonizadores. A problematização dessas questões tem o objetivo de desmistificar a ideia de atraso, barbárie e inferioridade associada pelos colonizadores aos povos da América.

A competência específica 3 da BNCC oportuniza a discussão sobre “[...] as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza [...]” (Brasil, 2018a, p. 574). Porém, o DCR/PI aborda apenas o capitalismo e suas interfaces com a natureza, impactos e processos produtivos, ocultando a existência de outras formas de exploração do ambiente e modelos socioeconômicos, como os povos indígenas e comunidades quilombolas.

Respaldados na competência 3 e na habilidade EM13CH302, podem ser inseridos objetos do conhecimento que discutam a perspectiva indígena como modelo socioeconômico e sua relação com a natureza. Isso permitirá desconstruir o mito do “índio preguiçoso” e promover debates sobre a devastação ambiental provocada pela colonização, além de comparar o modo de organização econômica e evidenciar as desigualdades derivadas da ideia de acumulação de capital como geradora de pobreza e injustiça.

Esse reaprender sobre os povos e culturas da América terá outro significado se trabalhos escritos por intelectuais indígenas forem adotados em sala de aula. O exercício de conhecer a filosofia indígena, seus modos de pensar e relacionar-se com a natureza, poderá quebrar estereótipos ou mesmo impedir que os existentes cheguem aos estudantes.

3.3.2 CONHECIMENTO HISTÓRICO

É complexo definir quais são os conhecimentos substantivos para o ensino da disciplina de História no ambiente escolar. Entre os especialistas, historiadores e professores de História não há um consenso. Diante da extensão das categorias estudadas pela historiografia, selecionar os assuntos a serem abordados em sala de aula se mostra uma tarefa primordial para o bom desenvolvimento da disciplina e a aprendizagem dos estudantes.

No DCR/PI do Ensino Médio, nota-se um esvaziamento do conhecimento histórico, uma vez que o ensino está direcionado pelo desenvolvimento das competências e habilidades prescritas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, uma variedade considerável de conteúdos epistemológicos da disciplina de História não foi contemplada, retirando dos alunos a oportunidade de conhecer assuntos que dificilmente terão acesso fora do ambiente escolar, como os conteúdos relativos à História do Brasil e as transformações do século XX que impactaram na realidade contemporânea.

Para atingir a decolonialidade, perspectiva pedagógica que o currículo do Piauí diz seguir, o estudo da História do Brasil é um assunto fundamental, porém pouco abordado no currículo. Temáticas relacionadas ao contexto nativo antes da colonização, o processo de invasão, a conquista e os mecanismos de subordinação física, econômica, cultural e religiosa impostos às sociedades nativas são essenciais para repensar a História do Brasil. Contudo, não estão previstos no DCR/PI, assim como o questionamento às estruturas coloniais que continuam vitimando os excluídos socialmente, como negros, indígenas, mulheres, favelados, populações ribeirinhas, entre outros grupos que não têm acesso às camadas de poder do capitalismo.

Também foi negligenciada, no DCR/PI, a História do século XX, em nível global, nacional e regional, que é essencial para a compreensão do tempo presente. Da mesma forma, não está contemplada no DCR/PI do Ensino Médio, o que demonstra lacunas que irá prejudicar a compreensão dos processos históricos que moldaram o mundo contemporâneo.

Seguindo a estratégia de introduzir objetos do conhecimento condizentes com as competências e habilidades prescritas e impostas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apontamos algumas possibilidades de diminuir as ausências de conteúdos nos currículos que podem ser recontextualizados pelos professores através de seus planos de aula, conforme especificados a seguir.

A competência específica 2 oportuniza o estudo sobre a formação territorial e o papel geopolítico dos Estados-nações, atentando para as relações de poder na constituição das territorialidades e delimitação de fronteiras. O estudo da formação do território brasileiro como resultado da colonização se insere nessa perspectiva. Embasada na habilidade EM13CHS204, justifica-se a inclusão dos seguintes objetos do conhecimento: ocupação do espaço geográfico brasileiro – da colonização à definição das fronteiras; Administração da colônia portuguesa; Movimentos emancipatórios: a luta pela independência; Grupos sociais na colônia.

A competência 5 convoca para o combate “as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e

respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018a, p. 577). Na correlata habilidade EM13CHS503, é coerente inserir as experiências dos regimes fascistas como forma de desenvolver o senso crítico contra os usos abusivos do poder político e o nazismo como sistema de opressão, violência e desrespeito às diferenças culturais e ideológicas. A história do Holocausto judeu impacta pela dolorosa expressão do sofrimento causado por motivações ideológicas, racistas e de desrespeito aos Direitos Humanos, sendo imprescindível para a problematização sobre regimes de extrema direita.

Na competência 6 há um chamado ao debate público e ao exercício da cidadania embasados nos princípios constitucionais, à percepção sobre “o papel da política na vida pública” e “analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos” (Brasil, 2018a, p. 578). As habilidades EM13CHS602 e EM13CHS603 justificam a inserção do estudo da experiência republicana brasileira, os conceitos, agentes sociais e políticos, as implicações para a população na república oligárquica, república populista e república militar. A compreensão sobre as mudanças e permanências que se sucedem aos momentos de tensão política fortalece a criticidade para uma participação política efetiva.

3.3.4 TEMPO, ESPAÇO E PERIODIZAÇÃO

Sobre esse aspecto, a principal crítica está relacionada a permanência do eurocentrismo, mesmo diante de um currículo que rompe com a cronologia e a sequência linear que se faz presente na maioria dos materiais didáticos para o estudo da História. A pesquisa evidenciou que a organização do conhecimento histórico no DCR/PI do Ensino Médio não segue a divisão quadripartite que tradicionalmente tem orientado a sequência de fatos numa dimensão de progresso e evolução.

Dessa forma, a sequência temporal linear e cronológica foi superada, e os conhecimentos estão organizados por eixos temáticos. Nesse sentido, há avanços em relação à periodização tradicional. Seguindo as prescrições impostas pela BNCC, o conjunto de competências e habilidades determinadas para o estudo das ciências humanas e sociais aplicadas não se adequam à noção de um tempo progressivo, onde somos instigados a pensar a história partindo da ideia de um futuro próspero.

No entanto, a quebra da linearidade não significou o abandono do eurocentrismo. Os eixos temáticos selecionados continuam a supervalorizar os acontecimentos europeus, tomados como globais, enquanto a história dos outros continentes é restrita a pequenos recortes

interligados aos temas que privilegiam a modernidade europeia e as relações estabelecidas pelo capitalismo e a globalização.

Os aspectos temporais e espaciais são imprescindíveis para se perceber a noção de mudanças e permanências, a partir de abordagens da história local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos. No entanto, essa perspectiva não foi revelada no DCR/PI, onde a História do Piauí foi omitida, com apenas um objeto do conhecimento na 1ª série, três na 2ª série e três na terceira série.

Nas competências prescritas pela BNCC 1, 2 e 3, há indicações de trabalhar com abordagens que considerem os diversos espaços e tempos. Assim, é possível inserir temáticas da História do Piauí de acordo com as temáticas da unidade. Temas como: populações indígenas do Piauí no passado e no presente; pesquisas sobre as comunidades quilombolas da região; elaboração de cartografias sobre a constituição da sociedade piauiense; o contexto da produção de riquezas no Piauí, comércio, extrativismo, indústria e turismo, são aspectos que podem ser explorados na disciplina e que não foram contemplados no currículo.

A diversidade regional brasileira é outro aspecto que não é discutido no DCR/PI, sendo uma das características essenciais para a compreensão do espaço brasileiro, com suas múltiplas diferenças que repercutem na constituição das sociedades que vivem em cada canto do país. Estudar o processo de colonização das regiões e suas especificidades é fundamental para o entendimento da história de cada sociedade que se formou, e pode ser incluído na competência 2, em consonância com as habilidades EM13CHS204 e EM13CHS206.

Na perspectiva decolonial, a História do Brasil deve aparecer como a principal referência de espaço, sair do lugar de periferia e ocupar o centro da discussão histórica. Quanto ao tratamento da temporalidade, o DCR/PI segue as competências da BNCC, porém não apresenta discussões que assegurem as percepções de mudanças e permanências, continuidades e rupturas pela falta de orientação e conexão dos temas em estudo.

A falta de contextualização histórica dificulta as percepções sobre tempo e espaço, comprometendo o entendimento global da História. A forma como o currículo do Piauí apresenta os temas, fora de sua dimensão espacial e temporal, faz com que o entendimento dos assuntos fique comprometido, cabendo aos professores a inserção de metodologias que possibilitem a compreensão dos assuntos estudados e a ideia de transição como um processo histórico.

Dada a complexidade das categorias de tempo e espaço, não podemos apresentar neste momento soluções definitivas nem apontar estratégias que sejam capazes de solucionar

as falhas que observamos. Porém, consideramos importantes esses destaques como forma de evidenciar possibilidades de intervenções para um melhor planejamento pedagógico a partir do documento curricular. Alerta-se para que o currículo não seja tomado como incontestável, uma vez que o professor tem autonomia para ressignificar as prescrições na efetivação da sua prática.

3.3.5 INDIVÍDUO, IDENTIDADE, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

Optamos por explorar as categorias de indivíduo, identidade, memória e patrimônio em conjunto, devido à sua equivalência na formação do ser. São categorias que se entrelaçam e que mutuamente contribuem no desenvolvimento da outra. Os patrimônios, sejam materiais ou imateriais, são representações de memórias individuais e coletivas que contribuem para sua preservação e, ao mesmo tempo para a constituição da identidade dos indivíduos que deles fazem parte.

O DCR/PI do Ensino Médio tem apenas uma abordagem sobre o patrimônio histórico do Piauí, relacionado apenas à cultura material, mais diretamente para o Parque Nacional da Serra da Capivara. Todos os outros aspectos da cultura imaterial, das tradições, línguas, costumes, da diversidade brasileira não estão contemplados nos objetos do conhecimento prescritos pelo currículo do Piauí.

Diante disso, a competência específica 1 da BNCC oportuniza a inclusão da discussão sobre cultura, patrimônio e memória de diferentes povos em âmbito local, regional, nacional e mundial, sendo direcionada especificamente pela habilidade EM13CHS104, que abrange toda a discussão sobre cultura material e imaterial.

Sendo assim, o que falta é a inserção dos objetos do conhecimento no DCR/PI que adotem conteúdos como: tradições, povos e comunidades indígenas e quilombolas do Piauí, diversidade cultural brasileira, festas populares do Piauí (festas juninas, forró, vaquejada). Discussões sobre a cultura local que fortaleçam o sentimento de pertencimento e identidade.

A inserção de temáticas voltadas para os patrimônios e memórias das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras é uma alternativa para visibilizar os saberes e as tradições que, constantemente, são esquecidas pelos documentos oficiais, livros didáticos e demais materiais, uma vez que as abordagens de patrimônios relacionados à cultura, tanto material quanto imaterial, dos povos indígenas e afro-brasileiros são pontuais. Esse não reconhecimento dos patrimônios dos povos subalternos faz parte da lógica colonial, de apagamento do ser e do saber. “Nessa perspectiva, os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternos para que, assim, pudessem

afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica”. (Paim e Araújo, 2018, p. 5).

Nessa leitura, compreendemos como os imaginários da sociedade atual são educados para perpetuar as visões preconceituosas sobre os povos e culturas vítimas da colonização. A cultura africana, afro-brasileira e indígena são inferiorizadas diante da cultura ocidental. As manifestações culturais desses grupos ou são esquecidas, não representadas nos livros, currículos e materiais didáticos, ou então são folclorizadas, o que reforça o preconceito existente.

São os movimentos de afirmação da negritude que têm protagonizado mudanças significativas no processo de autoafirmação da cultura negra. São esses movimentos ativistas locais que podemos trazer para dentro da escola, não apenas em dias de comemoração do “Dia da Consciência Negra”, mas também em discussões sobre as questões sociais que permeiam toda a atividade escolar durante o ano letivo.

Considerando a dificuldade de encontrar materiais didáticos sobre a memória, identidade e patrimônios dos povos indígenas e africanos, é necessário buscar estratégias metodológicas de pesquisa sobre esses patrimônios, problematizando a carência de materiais e abordagens como um dos muitos apagamentos responsáveis pelo preconceito relacionado à cultura negra e indígena.

3.3.5 TRABALHO

A observação atenciosa sobre a temática do trabalho no DCR/PI evidenciou seu alinhamento aos ideais neoliberais. Primeiramente, há uma centralidade na preparação precoce dos estudantes para o mercado capitalista, o que interfere na organização geral do currículo com itinerários formativos voltados para este fim. Em segundo lugar, os ideais que norteiam as abordagens sobre o mundo do trabalho direcionam à adequação constante, à resiliência, a responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso seguindo ideais de meritocracia e ao individualismo, como forma de desarticular os movimentos de trabalhadores, seja em sindicatos ou em trabalhos cooperativos.

A competência específica 4 da BNCC (Brasil, 2018a, p. 576) está diretamente relacionada aos modos de produção em diferentes territórios, contextos e culturas, abrindo um leque de possibilidades de inserção sobre as relações de trabalho em todas as suas dimensões. As quatro habilidades desenvolvidas a partir da competência 4 especificam as abordagens sobre o mundo do trabalho, que vão desde as relações entre sujeitos diante das transformações

técnicas até indicadores de emprego e renda, além dos processos de estratificação e desigualdades socioeconômicas. Também abrangem os impactos das transformações tecnológicas nas relações de trabalho e os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos.

Diante de uma competência tão abrangente em relação a temática do trabalho, nota-se a presença de alguns objetos do conhecimento que abordam as relações de trabalho e as desigualdades de gênero, raça e violações aos direitos do trabalho. No entanto, essas abordagens parecem estar mais voltadas para a análise e caracterização, carecendo de um questionamento que busque a superação coletiva ou que incentive ações políticas para enfrentá-los.

Uma sugestão que pode ser apontada é a inserção de objetos do conhecimento a partir da habilidade EM13CHS403, com a proposição de problematizar as desigualdades salariais nas relações capitalistas e o papel da colonização e da colonialidade na estruturação das classes sociais brasileiras. Além disso, poderia se relacionar o papel do escravismo na marginalização da população negra e da carência de políticas públicas para reparação.

Outra abordagem em perspectiva decolonial é apresentar outros modos de produção além do capitalismo. Da forma como o DCR/PI discorre sobre as relações produtivas, entende-se que essa é a única possibilidade existente para o ser humano organizar a produção e as relações de trabalho. A habilidade EM13CHS404 e o objetivo de aprendizagem “Identificar as diversas dimensões do trabalho em diferentes sociedades ao longo da História” (SEDUC-PI, 2021a, p. 68) nos autoriza a analisar as relações de trabalho no mundo socialista, no cooperativismo atual, as relações de trabalho nas comunidades indígenas e quilombolas no passado e no presente, e tantas outras realidades que julgarmos relevantes para o contexto no qual os estudantes estejam inseridos.

O ensino de História deve nortear-se no sentido de levar os alunos a compreender que o capitalismo monopolista está dirigindo os destinos das relações entre as pessoas: o que fazemos, o que comemos, o que vestimos, como nos socializamos, como nos vemos, como trabalhamos, como estudamos. Tudo está sendo orientado pelo lucro gerado para os donos das grandes empresas, e as pessoas inconscientemente participam dessa geração de riquezas que se acumula em poucas mãos. As discussões relacionadas ao mundo do trabalho podem questionar a racionalidade neoliberal, que criou e reproduz formas de nos convencer de que esse é o curso natural da economia.

Apresentar outras possibilidades de organização do trabalho além do capitalismo pode abrir novos horizontes de perspectivas, questionando o neoliberalismo e evitando que as

novas gerações caíam na letargia, na adequação, na resiliência e no conformismo. Saber que existem pessoas no mundo atual experimentando formas diversas de se relacionar com os bens materiais significa questionar o capitalismo e a razão neoliberal, mostrando que é possível transformá-los.

3.3.6 CIDADANIA E PROCESSOS POLÍTICOS

O tema da cidadania e processos políticos é abordado de modo mais enfático pela competência 6 da BNCC, definida no DCR/PI com o tema: “Consciência crítica e cidadania”; à qual se relacionam seis habilidades específicas. Sendo um tema inteiro dedicado ao desenvolvimento da cidadania, muitos aspectos importantes estão contemplados: análise da situação dos povos indígenas e africanos e os efeitos da colonização e escravidão; os governos populistas na América Latina; os regimes de governo e as formas de exercício do poder; princípios fundamentais da Declaração Universal de Direitos Humanos e a violação a eles nos regimes de segregação e ditaduras; e a distribuição de renda no Brasil, atentando para as situações de desigualdades.

Porém, assuntos essenciais para o exercício da ação política e da cidadania foram omitidos ou apresentados em termos conceituais, sem uma problematização que oportunize o questionamento, o exercício político da ação cidadã, e, principalmente a ação coletiva como construtora do ideal de cidadania e do regime democrático. Percebe-se um direcionamento que visa identificar as situações de desrespeito aos preceitos democráticos e cidadãos, sem apontar exemplos de ação de cidadania que possam ser vistos como inspiração para as gerações futuras.

A exemplo das abordagens sobre a cidadania indígena e das populações afrodescendentes, conforme descrito na habilidade EM13CHS601, o DCR/PI restringe-se a denunciar a violação dos direitos das populações colonizadas e seus efeitos, mas não discute o protagonismo indígena, e dos africanos e afrodescendentes na luta pela liberdade e posse das suas terras. Incluir objetos do conhecimento que destaquem a agência dos povos indígenas e da população afro-brasileira na luta por direitos e conquista da cidadania desconstrói os estereótipos de inferioridade e de povos tutelados, incapazes de almejar condições de vida igualitária.

Assim, a referida habilidade oferece embasamento legal para a inserção de objetos do conhecimento sobre o movimento negro em diferentes espaços e contextos, contemplando desde a luta pela liberdade até os movimentos contemporâneos que reivindicam políticas

afirmativas e de reparação. Construir outros imaginários sobre as populações inferiorizadas pela colonialidade contribui para sua emancipação.

Um aspecto negligenciado, que pode ser inserido com respaldo na competência 6, é a crítica a situação atual dos povos indígenas, abrangendo temas como assistência à saúde, à educação, o sistema de cotas como política afirmativa e de reparação e a luta pela posse da terra, questionando o papel da mídia na criminalização das ações indígenas e o posicionamento dos governos nas garantias constitucionais.

Sobre os aspectos políticos, a habilidade EM13CHS602 direciona para o estudo das questões políticas e formas de exercício do poder, onde pode ser incluído um estudo mais voltado à Ditadura Militar Brasileira e à luta pela redemocratização. Evidenciar o desrespeito aos direitos políticos impostos aos civis no período ditatorial, abordando as formas de repressão, censura e crimes cometidos pelos militares no poder, é essencial para debater sobre extremismos e regimes de direita. Por fim, o papel exercido pelos movimentos de contestação deve ser enfatizado, com o propósito de evidenciar o poder dos movimentos coletivos na luta pela cidadania e pela democracia.

Por fim, todas as habilidades da competência 6 são compatíveis com discussões sobre a atualidade brasileira, a democracia pós-ditadura, os avanços, retrocessos e o papel dos indivíduos na construção da experiência democrática, assim como a problematização sobre o papel do voto como exercício político. É importante orientar o estudo sobre a cidadania e a participação política como uma atividade coletiva, onde cada indivíduo desempenha seu papel em busca do bem comum, contrário ao individualismo exacerbado defendido pela razão neoliberal.

3.3.7 RAÇA, DIFERENÇA E SEMELHANÇA

O tratamento da questão racial nos sistemas de ensino está assegurado pela lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos povos africanos, e a lei nº 11. 645, que passa a incluir também as populações indígenas. O fato de precisarmos de leis específicas para discutir uma determinada questão explicita uma demanda existente relacionada ao preconceito racial como problema estrutural da sociedade brasileira.

Diante disso, os currículos obrigatoriamente abordam a questão, seja por força da lei, seja por razões pedagógicas que orientam a proposta de ensino. Nesse contexto, a BNCC e o DRCR/PI referente ao Ensino Médio, elencam algumas abordagens ao tratamento das questões étnico-raciais no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visando a

resolução de conflitos e o reconhecimento da diversidade social brasileira como forma de combater o preconceito e incentivar a convivência harmoniosa e empática entre os indivíduos.

A pesquisa, entretanto, demonstrou que a perspectiva que orienta o tratamento das questões étnico-raciais no DCR/PI está amparada nos pressupostos do multiculturalismo neoliberal, chamado também de interculturalidade funcional, e que não busca a transformação das estruturas, mas sim promover a convivência pacífica entre os indivíduos, inserindo todos nas estruturas sociais existentes, sem questioná-las e garantindo a sua manutenção.

Observou-se que o tema é discutido em diversos momentos do currículo, com quantidade de objetos de conhecimento até satisfatória, mas a forma como estabelece a discussão e os temas que foram eleitos reforçam os estereótipos existentes e não convoca para uma mudança das estruturas, não atingindo os ideais da decolonialidade. Por isso, propomos algumas sugestões para mudar a perspectiva teórica na abordagem das questões étnico-raciais no DCR/PI.

A primeira sugestão é para que os temas sejam orientados pela perspectiva da interculturalidade crítica, que questiona os padrões de poder instaurados pelo colonialismo e que se mantêm através da colonialidade. Esse reconhecimento leva a desnaturalização do princípio de inferioridade e reconhece as estruturas excludentes instauradas pelo escravismo e pelo capitalismo.

O principal eixo temático que aborda a questão étnico-racial no DCR/PI é o tema 5, relacionado a competência específica 5 da BNCC – “Direitos humanos, ética, consciência moral, solidariedade e tolerância às diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais”. São apenas quatro habilidades específicas relacionadas ao tema, que é de grande abrangência.

A habilidade EMCHS501, no DCR/PI, é direcionada para a questão ética nos contextos da Idade Média e do Iluminismo, considerando apenas a formação dos sujeitos nas sociedades ocidentais. A sugestão é que essa habilidade contemple as culturas africana e indígena. Isso incluiria suas formas de organização social, relações de poder e a convivência entre os sujeitos que compõem as comunidades, as diferenças intertribais na África e na América, além dos conflitos e da rede de solidariedade e rivalidades entre eles. Essas abordagens nos levam a ver os povos originários da América e os africanos e afro-brasileiros por diferentes perspectivas, desfazendo os imaginários que os reduzem a povos escravizados, e reconhecendo sua existência e história para além do domínio colonial.

A habilidade EM13CHS502 aborda o “racismo estrutural e institucional e a injúria racial”, com objetivo de “desnaturalizar e problematizar a questão étnico e racial no Brasil”

(SEDUC-PI, 2021a, p. 320). Essa importante abordagem poderia incluir o racismo como problema do branco, que se beneficiou com o escravismo e que continua sendo favorecido pela exclusão dos “outros”. Discutir o papel dos brancos no enfrentamento ao racismo é uma forma de reconhecer que essa é uma luta que deve ser encarada por todos. Conforme Bento, “fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas” (2002, p. 23). Essa perspectiva proporciona uma reflexão sobre as posturas discriminatórias que se naturalizaram entre as pessoas.

A sugestão é que se insira objetos do conhecimento, como, por exemplo: o legado do escravismo para a população branca; cotas raciais como política de reparação contra a herança do escravismo; as pilhagens, assassinatos, violências cometidas pelos brancos contra as populações nativas; a eugenia e o mito da democracia racial. Em suma, “é preciso fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente os atos anti-humanitários similares” (Bento, 2022, p. 24).

A abordagem decolonial das questões étnico-raciais pela perspectiva da interculturalidade crítica se pauta em mudanças nos modos de pensar, ser, sentir e viver. Requer um posicionamento diante das situações de injustiça, preconceito e discriminação. Não se trata apenas do reconhecimento das diferenças, tampouco de buscar a convivência pacífica. É preciso “romper as correntes que ainda estão nas mentes” e “desaprender o aprendido para voltar a aprender” (Walsh, 2009, P. 24).

3.7.8 GÊNERO, PATRIARCALISMO E SEXISMO

A pesquisa demonstrou que a temática de gênero é pouco discutida pela BNCC e pelo DCR/PI, embora seja um assunto que desperta interesse por parte dos alunos e que poderá contribuir para repensar problemas estruturais da sociedade, especialmente, no enfrentamento a cultura sexista/machista que violenta as mulheres e todas as pessoas que não se enquadram nos padrões heteronormativos do conservadorismo judaico-cristão.

Um currículo que se autodefine como decolonial, como é o caso do DCR/PI, deveria buscar oferecer um ensino de História que visa desconstruir os padrões de poder instaurados pela modernidade “[...] constituída não só pelo colonialismo, mas também pelo capitalismo e pelo patriarcado” (Santos, 2022, p. 18). Por essa razão, buscou-se encontrar as brechas para

inserir a discussão de gênero e a problematização sobre o patriarcado como estruturantes das relações sociais no Brasil colonial, além da sua persistência na atualidade.

Talvez esse seja o ponto mais problemático para a inserção de objetos do conhecimento que se amparem na luta decolonial, uma vez que a BNCC excluiu a discussão de gênero das competências e habilidades prescritas e impostas para a estruturação dos currículos escolares. No entanto, é possível incluir a discussão sobre a cultura machista/sexista que violenta às mulheres cotidianamente a partir da competência 5, que abrange o combate “às diversas formas de injustiça, preconceito e violência [...] e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018a, p. 577).

Na habilidade EM13CHS502, podem ser incluídos objetos do conhecimento sobre as relações sociais na colônia e a constituição das famílias patriarcais, estabelecendo comparações com a sociedade atual para mostrar as rupturas e permanências, além de abordar os atos de violência contra a mulher no Brasil atual como um desdobramento do patriarcalismo e do machismo que continuam entranhados no seio social.

A referida habilidade possibilita a abordagem dos papéis socialmente construídos para homens e mulheres como forma de combater os estereótipos e preconceitos atribuídos às mulheres, muitas vezes vistas como naturalmente frágeis, sensíveis e dadas ao trabalho doméstico.

Com base na habilidade EM13CHS503, sugere-se que sejam trabalhadas as questões atuais que atentam contra os direitos humanos, a violência contra as mulheres e a população LGBTQIA+, e os movimentos de luta feminina e da população homossexual. A proposta é discutir o protagonismo das lutas por direitos humanos e informar sobre seus avanços, convocando a juventude ao debate e à participação cidadã.

No ensino de História, precisamos abordar a historicidade das relações de gênero em diferentes contextos, até mesmo analisando como as “histórias são contadas”, desnaturalizando a ideia de um protagonismo masculino em detrimento do universo feminino subalternizado: “uma aula de História pode ocupar-se mostrando quando determinadas combinações produziram desigualdades, violências, preconceitos, discriminações, xenofobia, que implicaram vulnerabilidade social de sujeitos ou grupos” (Seffner 2021, p. 432).

O ensino de História, para ser decolonial, deve estar atento ao modo como homens e mulheres são representados pela historiografia, e buscar desconstruir a ideia de uma história protagonizada pelo masculino. Esse debate deve acontecer em todos os temas e conteúdos, evidenciando o papel da mulher em cada sociedade e discutindo os imaginários que foram

construídos sobre elas. Dessa forma, as aulas devem ser planejadas buscando a desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres, problematizando o contexto colonial responsável pela definição de papéis com base no sexo e suscitar debates sobre as relações de gênero, fortalecendo as identidades dos alunos.

**LINK PARA ACESSAR O PRODUTO - GLOSSÁRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA
DECOLONIAL/ E-BOOK**

https://drive.google.com/file/d/16RAuH7NTF_mwvxB_dlgQP_D5EcPYxDQo/view?usp=drive_link

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas curriculares expressam visões de mundo e intencionalidades na formação social, por isso há disputas em torno das escolhas curriculares, envolvendo, inclusive, interesses extracurriculares. Dessa forma, podemos dizer que “o currículo de história, assim como outros currículos, não comunica apenas conteúdos, mas também valores” (Mendes 2020, 119).

A pesquisa que ora se encerra buscou compreender quais foram os conhecimentos históricos propostos pela Reforma do Ensino Médio presentes no currículo do Piauí, considerando o contexto da racionalidade neoliberal. Com base na leitura atenta do documento curricular, confrontado a partir de uma ampla bibliografia sobre Ensino de História, Currículo e empresariamento da educação, constatou-se que o DCR/PI se alinha aos ideais pedagógicos do neoliberalismo. Por isso, o seu direcionamento está voltado para a formação de sujeitos adaptados a “nova razão do mundo” (Dardot e Laval, 2016).

Importante ressaltar que a pesquisa considera o contexto de emergência do discurso neoliberal para a formação de subjetividades alinhadas ao pleno desenvolvimento do capitalismo e manutenção dos privilégios de classe. Nesse sentido, a educação passa a ser tomada como esfera estratégica na disseminação dos discursos de meritocracia, flexibilidade e empreendedorismo. Esse discurso cria dispositivos ideológicos que propagam a responsabilização do indivíduo pela sua trajetória acadêmica e profissional, desconsiderando os fatores sociais, históricos e econômicos que concorrem para os destinos das pessoas.

A presença do empresariado na educação pública piauiense se dá por meio de parcerias público-privadas desde início do século XXI, como demonstrado na pesquisa de Sousa (2017). Atualmente, os Instituto Leman e Unibanco chegam diretamente nas escolas através de programas e projetos, como o “Jovem de Futuro”, e da oferta de materiais didáticos e cursos de formação para a implementação do Currículo do Piauí do “Novo Ensino Médio”.

Os endereçamentos para a formação de sujeitos que pensam o mundo pela lógica neoliberal estão presentes no DCR/PI diante da desvalorização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, com a redução da carga horária de todo o componente e a seleção das temáticas presentes nos Itinerários Formativos, nas Trilhas de aprendizagem da área de Ciências Humanas, e na Matriz Curricular para a Formação Geral Básica.

Por meio de estudo comparado sobre as matrizes curriculares do Estado do Piauí dos anos de 2018 a 2021, observou-se que houve uma diminuição expressiva da carga horária

definida pelo DCR/PI a partir do ano de 2022, em todo o componente de Ciências Humanas, como demonstrado pela Figura 1 e pelo Quadro 2. As Ciências Humanas, que antes contavam com 880 horas aulas anuais, passaram a ser compostas apenas por 480 horas aulas anuais. No componente de História, a carga horária foi reduzida de 280 horas aulas anuais, distribuídas nas três séries do Ensino Médio, para 160 horas aulas na nova matriz. Alerta-se ainda para o fato de que essa determinação atende ao currículo do Ensino Médio regular. Outros arranjos são pensados para as modalidades que atendem à qualificação profissional, os quais não abordamos nesta pesquisa, mas que servem para evidenciar como o componente de História foi sufocado no Ensino Médio ofertado pela Rede de Educação do Estado do Piauí.

Já as Trilhas de Aprendizagem da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não atendem ao ideal de aprofundamento do conhecimento epistemológico da área, como demonstrou a pesquisa. A trilha específica “Revolução 4.0 Conecte-se” se dedica exclusivamente ao estudo do mundo do trabalho, atentando para as transformações socioprofissionais e as oscilações e impactos produzidos pela inserção das inovações tecnológicas sob as condições de produção e empregabilidade. A trilha integrada “Mundo Jovem; Vivências e Conectividades” analisa as interfaces juvenis no mundo globalizado. Em ambas, os objetivos de aprendizagem visam à adaptação constante ao mundo moldado pelo capitalismo, ofuscando a existência de outras possibilidades de viver e produzir, organizar-se ou mesmo transformar as estruturas capitalistas. Sendo assim, conclui-se que a referida trilha está vinculada à perspectiva neoliberal de formação utilitarista e conformista, distanciando-se do projeto decolonial.

Quanto à seleção das temáticas, observou-se o alinhamento entre as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas prescritas pela BNCC e os Temas Gerais, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades, objetivos específicos e objetos do conhecimento na Matriz Curricular para a Formação Geral Básica. Este fato distancia a proposta da decolonialidade defendida na parte introdutória do DCR/PI, uma vez que se observou que a BNCC está amparada nos princípios educacionais do neoliberalismo, como evidenciado pelos estudos de Freitas (2018), Oliveira (2021), Oliveira e Caimi (2021), Jakimiu (2023) e Silva; Krawczyk e Calçada (2023).

Assim, o DCR/PI foi elaborado atendendo as prerrogativas da BNCC, da Lei 13.415/17 e das Resoluções nº 3 e nº 4 de 2018, que estabelecem às bases legais para a política nacional do Ensino Médio. Estes documentos normativos foram impostos em um governo

instituído por meio de um “golpe jurídico-parlamentar-midiático” (Cerri, 2021), apoiado pela classe média empresarial e por grupos conservadores.

Tendo evidenciado que o DCR/PI está alinhado à BNCC – marcada pela presença do projeto de formação social ancorado nos ideais neoliberais – buscou-se analisar a possibilidade de conciliar, em uma mesma proposta educacional, um ensino de História pela perspectiva decolonial, levando em consideração o antagonismo que existe entre ambas.

Ao consultar os estudos e propostas sobre currículo e decolonialidade, bem como as reivindicações da pedagogia decolonial pensadas por Walsh (2009, 2020, 2013) e Candau (2009, 2013, 2016), ambas assentadas nas ideias da interculturalidade crítica, concluiu-se que o modelo de sociedade que o pensamento decolonial projeta se baseia na luta pela transformação radical do modelo social estabelecido pelo colonialismo/capitalismo. Sendo assim, é inconciliável com propostas pedagógicas que buscam a conformação social e a formação de subjetividades adequadas e resilientes, capazes de autogerir-se e inserir-se dentro do sistema sem questioná-lo.

Nessa perspectiva, foi analisada a seleção dos conteúdos que o DCR/PI fez para o ensino de História. Observou-se a ausência de conhecimentos epistemológicos da disciplina consagrados pela historiografia, confirmando o esvaziamento do conhecimento histórico. Isso foi demonstrado através da análise das categorias da História e da maneira como são abordadas, levando em consideração os objetivos de ensino aos quais estão vinculados.

O currículo do Piauí do Ensino Médio priorizou os eventos que se articulam com a formação do mundo industrial, relacionando o processo de desenvolvimento do capital com a globalização e o progresso. Nessa abordagem, a Europa é considerada a referência econômica, cultural e política, ocultando as vivências dos povos que estão fora do continente europeu, como os da América e da África, apresentadas como periferia.

Dessa forma, o Currículo do Piauí continua a reproduzir uma História eurocêntrica, hegemônica, e não assume o princípio decolonial de promover a emergência dos saberes sujeitos pelo colonialismo/patriarcalismo/sexismo. Os povos indígenas, as mulheres, os africanos e afro-brasileiros permanecem à margem, vistos como os “outros”, e estigmatizados como eróticos, exóticos e inferiores. As críticas à permanência da colonialidade nas regiões que estiveram sob o domínio imperialista são reduzidas à denúncia de escravismo e racismo, reivindicando o debate pela convivência pacífica e igualitária. Isso se assenta em um modelo multicultural focado na funcionalidade do sistema e não no seu questionamento e destruição para a construção de novos mundos, como quer a pedagogia decolonial.

Ao avaliar as abordagens que foram feitas no DCR/PI em categorias fundamentais para o estudo da História, observou-se que, ao priorizar temas que se desenvolvem pelo etnocentrismo europeu, o DCR/PI não cumpre sua proposta de um ensino de História decolonial. Sua principal pauta de reivindicação, qual seja, a ruptura com o eurocentrismo, o patriarcalismo e a estrutura de dominação e desigualdade imposta pela lógica colonial/capitalista, não foi atendida.

A matriz curricular de História para a Formação Geral Básica e as Trilhas de Aprendizagem apresentam problemas, como o esvaziamento do conhecimento histórico e a exclusão de temas de relevância para a compreensão dos processos, como os da História do Brasil, por exemplo, e outros assuntos que destacamos ao longo dessa pesquisa: a organização do conhecimento pela perspectiva eurocêntrica; o silenciamento de temas que fortaleçam as identidades subjugadas pelo colonizador; e a reprodução dos estereótipos atribuídos aos povos originários e africanos em diáspora, vistos sob o signo da escravidão e inferioridade.

As ausências não são simplesmente problemas de ordem quantitativa. Não se reivindica aqui o acréscimo puro e simples de conteúdos sobre os povos originários da América, da África e da Ásia, mas as intencionalidades ao abordar a História em sua totalidade, e principalmente não nos expor ao “perigo da História única”, que constrói imaginários reduzidos e distorcidos sobre o sujeito, povos e culturas.

Assim, o ensino de História que está sendo proposto no DCR/PI do Ensino Médio atende às prerrogativas da pedagogia neoliberal, trazendo implicações concretas para a formação das juventudes egressas do Ensino Médio. Primeiramente, ao esvaziar o conhecimento no currículo, com a redução da carga horária da Formação Geral Básica, retirou-se dos estudantes das escolas públicas a oportunidade de acessar o “conhecimento poderoso” (Young, 2007) e assim receber uma formação que os possibilite ingressar no ensino superior, o que poderá aumentar as desigualdades entre os estudantes das classes sociais mais pobres. No que tange ao ataque às Ciências Humanas e, de modo mais específico, ao componente de História, tanto a redução da carga horária como a seleção e/ou omissão de temas, como os sobre a colonização do Brasil e da experiência republicana, retirou dos estudantes discussões que fortalecem a compreensão da realidade social e política do país, assim como os instrumentos analíticos para a participação democrática livre e consciente.

Com base nas ideias de Hooks (2013, p. 36), pensamos práticas de resistência e de uma pedagogia engajada, buscando “transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação e nem reflita mais nenhuma parcialidade”. Para tanto, propomos, ao

final, a inserção de temas no DCR/PI, respaldados pelos parâmetros legais da política educacional vigente, já que o currículo entendido como processo, na perspectiva de Sacristán (2000), engloba desde o planejamento da política educacional até a sua efetivação em sala de aula, sendo atravessado por diferentes agentes que o modelam. Transgredir o currículo prescrito em um contexto de disputas e imposições faz com que a educação se torne foco de resistência e reexistências para alunos e professores comprometidos com a educação transformadora.

Nesse intuito, propomos um glossário de ensino de História decolonial que visa, sobretudo, alargar o debate sobre as possibilidades de resistência diante da Reforma do Ensino Médio e o consequente esvaziamento do conhecimento histórico no Currículo do Piauí. Através da análise discursiva, a pesquisa evidenciou que a proposição do ensino de História em perspectiva decolonial não é efetivada pela matriz curricular do DCR/PI, que continua a reproduzir um modelo educacional eurocêntrico, legitimando a sociedade capitalista e justificando a razão neoliberal.

Diante dessas circunstâncias, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a inserção da educação intercultural crítica, oferecendo referências, argumentos e sugestões de como a perspectiva decolonial pode desconstruir as estruturas tradicionais do ensino que supervalorizam histórias hegemônicas e silenciam povos e culturas subalternizadas. A partir do que está determinado pela BNCC, buscou-se encontrar possíveis locais de enunciação das vozes apagadas pelo domínio colonial e pela sociedade neoliberal. A ideia é transgredir dentro dos limites impostos pelas políticas educacionais e encontrar as brechas para a promoção de um ensino de História decolonial, intercultural e crítico.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALCÂNTARA, Débora Menezes. Pensamentos amefricanos contra o déficit decolonial em Walter Mignolo. **Realis**, v. 8, n. 01, Jan-Jul. 2018 – ISSN 2179-750.
- ALEXANDRE, Luís Fernando Pessoa. **O sistema colonial nas Idades Antiga a Moderna: o estudo do exclusivo metropolitano por meio da história comparada**. Congresso Internacional de História. 2019. DOI:10.4025/5cih.pphuem.
- ALMEIDA, Sílvio Luís de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ALVES, Luis Alberto. Epistemologia e ensino da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016.
- ALVIM, Yara Cristina; MIRANDA, Sonia Regina. Sobre a cultura do tempo e o livro didático de História. **História & Ensino**, v. 14, p. 115-132, 2008.
- ARAÚJO, Cinthia M. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gabriel, Cinthia Monteiro de Araújo, Warley da Costa. (Org.). **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014, v., p. 227- 242.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques; PAIM, Elison Antônio. O Pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, ano XX, n. 1, 2021, p. 16-33
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Afrocentricidade Internacional, 2014.
- ASANTE, Molefi Kete . Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosóficos**, Volume XIV– dezembro/2016
- ASANTE, Molefi Kete . Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas, Volume 21, Número 2, p. 255-261, maio/ago., 2016. Disponível <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2903>> Acesso em: 15 de jan. de 2024.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de; Aline Cristina da Silva. A Interdisciplinaridade no Brasil e o Ensino de História: Um Diálogo Possível. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013
- BACELAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes Históricas**. 3.ed. 6ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2021.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar, Curitiba, Especial**. p. 93-112, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BARROS, José D' Assunção. Os usos da temporalidade na escrita da história. In: **Saeculum: revista de história**, João Pessoa, jul./ dez. 2005. p. 144 – 155.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BETHEL, Leslie (org.). **História da América Latina América** – América Latina Colonial. Vol. I e II. Tradução: Maria Clara Cescato. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONATTI, J.; BATTESTIN, C. Por que ainda precisamos falar sobre a colonização e colonialidade? **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 01–17, 2023. DOI: 10.47328/rpv.v12i3.15548. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15548>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. - 11. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 6.840, de 2013. (Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2013b]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2022..

BRASIL. **Resolução nº 03, de 18 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Portaria n 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 399, de 08 de março de 2023**. Institui a Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acessado em 09 mar. 2023.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (org.). **Novo ensino médio: desafios e possibilidades**. 1 ed. Curitiba, PR: Appris, 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. Prefácio. In: JÚNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira;

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria . Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. IN: Antônio Flávio Moreira; Vera Maria Candau (org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. IN: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Castro. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: Lander, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 80.

CATINI, Carolina de Roig. Para a Crítica da Educação Neoliberal: entrevista com Christian Laval. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP: v. 22, n. 04, p. 1031-1040, 2020.

CERRI, Luís Fernando. **Ensaio de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

CUNHA, André Vitor Cavalcanti Seal (org.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. 1 ed. Recife – PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Alba Valéria Bibiano. Resistência Silenciosa: Novo Ensino Médio e a História. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (org.). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. 1 ed. Curitiba, PR: Appris, 2018.

DIAS, Claudete Maria Miranda. **O outro lado da história: o processo de independência do Brasil visto pelas lutas no Piauí – 1789/1850**. 1999. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

DUSSEL, Enrique. Da conquista à colonização do mundo da vida. In: **1492: O encobrimento do Outro**. A origem do “mito da Modernidade. Editora Vozes, Petrópolis: 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32. (Coleção Sur Sur).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIA, Ronair Justino de; ALMEIDA, Vasni de; SILVA, Cícero da. Cultura Escolar e Ensino de História: Concepções e Reflexões. **História: Questões & Debates**, [S.l.], v. 70, n. 1, p. 331-356, fev. 2022. ISSN 2447-8261. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67473>>. Acesso em: 04 janeiro de 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/his.v70i1.67473>

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FELIPE, Delton Aparecido. Saberes outros na formação docente: A história e cultura africana e afro-brasileira como estratégia para uma educação decolonial. IN: Cesco, Susana et al. (org.) **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. - 1a. ed. – Porto Alegre, RS Editora Letra1, 2021.

FERREIRA, Ângela Ribeiro et al. (org.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2021.

FERREIRA, Deise Viana. Afrolatinidade e Educação. IN: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e**

linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel . **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel . **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FREITAS, Luiz Carlos. **A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência**. Campinas, SP, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia>.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34. edição. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998

GABRIEL, Carmen. Currículo. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Marieta Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel. História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? **Revista Portuguesa de História** – t. LIII (2022) – p. 61-78 – ISSN: 0870.4147DOI: https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOMES, Nilda Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. - 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. Periodização, IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. 2021, FGV Editora. Pag. 121 a 127

GOULART, Marcos Vinícius da Silva; MACHADO, José Ronaipe das Neves. Neoconservadorismo e Neoliberalismo em ataque a educação pública brasileira: um problema contemporâneo. **Textura**. v. 25 n. 64 p. 335-355 out./dez. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. Janeiro/Abril 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 10ª edição. Editora Lamparina. 2020.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. Uma Educação Outra: A Decolonização de Escolas e Universidades. IN: SÁ, Rubens Lacerda de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva (org.). **Decolonialidade e educação**: decolonizar e esperar em tempos de perplexidade. 1. ed. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo: Pontes Editores, 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, e21155, p. 1-23, 2023 Disponible en: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>

KAYAPÓ, Édson. O Silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. IN: Cesco, Susana et al. (org.) **Ensino de História**: reflexões e práticas decoloniais. – 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Letra1, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. **A queda do céu, palavras de um xamã yanomami**. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. P. 119 - 132

KRENAK, Ailton. “Antes o mundo não existia”. In: NOVAES, Adauto. **O tempo na História**, SP, Companhia das Letras, 1995.

LANDULFO, Cristiane. “Currículo e decolonialidade”. In: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras / 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022

LAVILE, Cristian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38. 1999. p. 125-138.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LEÃO, Natália Munaro de. **Influências greco-romanas na hispânia**: colonização, arquitetura e urbanismo de emerita augusta (séculos I a.C. ao II d.C.). (Dissertação - Programa de Pós-Graduação em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

LISBOA, Flávia Marinho. O Dispositivo colonial: entre a arqueogenealogia de Michel Foucault e os estudos decoloniais. **Revista Moara**. ISSN: 0104-0944. v. 2, n. 57, 2021.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. IN: Antônio Flávio Moreira; Vera Maria Candau (org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOPES, Márcio Ronald (et al.). **Educação Intercultural e Práticas Decoloniais na Educação básica**. – 1. Ed. Recife: Even3 Publicações. 2022.

MAFRA, Paulo. **O Silêncio e o segredo do cabeça de cuia: violência contra gays, homofobia e militância LGBT no Vale do Rio Guaribas**. Curitiba, Appris. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Café História**. Publicado em 10 abr. de 2017. ISSN: 2674-59. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MARTINS, Érika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a educação brasileira. 1 ed. São Paulo: Lamparina, 2016.

MELO, Francisco Egberto de. Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. In: FERREIRA, Ângela Ribeiro et al (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2021, p. 146-167.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, AR.: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PIRES, Maria de Fátima Barbosa. Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas de História. In: PEREIRA, Nilton Mullet; ANDRADE, Juliana Alves de (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisas**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2021. p. 245-262.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.

MOTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017) 357. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MULLET, Nilton. Os sentidos mínimos da aula de História (Artigo) In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/os-sentidos-minimos-da-sala-de-aula>. Publicado em: 28 nov. 2023. ISSN: 2674-5917.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93

NASCIMENTO, Irene Késsia das Mercês do; ROCHA, Mayra Barbosa dos Santos. Afrocentricidade: um debate com o projeto político pedagógico escolar. IN: CANDEIAS, Paulo Roberto Pergentino das (org.). **Os múltiplos olhares do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE – Recife**: Ed. UFPE, 2021.

NUNES, Cícera. Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Cariri – Ceará. In: NUNES, Cícera; COELHO, Wilma. **Educação das relações étnico-raciais no Cariri Cearense**. Orientações didático-pedagógicas.

NUVENS, Jéssica Correia Duarte. A emergência do estudo das relações de gênero no ensino de História. IN: MELO, Francisco Egberto de; SANTANA, Ieda Mayara de. (Orgs.). **Saberes de docência: experiências e práticas de pesquisas no ProfHistória**. Curitiba: CRV, 2020. p. 99-114.

OLIVEIRA, Ana Estela de Negreiros. **O Povoamento colonial do Sudeste do Piauí: Indígenas e Colonizadores, Conflitos e Resistências**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2007, 202 p.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. Em tempos de tensões curriculares: (des)caminhos do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. IN: CASTRO, Ana Paula Cantelli; MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa; SANTOS, Raimundo Lima dos Santos. **Ensino de História – Experiências, propostas didáticas e reflexões**. Teresina: EDUFPI, 2016.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2021. 176 p.

OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Marieta Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

OLIVEIRA, Luís Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26. n.01, p.15-40. abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **História da Historiografia**., v. 11, n. 28, set-dez, ano 2018, p. 104-140 - DOI: 10.15848/h v0i28.1414.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola. DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

ORLANDI, P. Eni. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PADRÓS, Enrique Serra; GEDOZ, Sirlei Teresinha; BARROSO, Véra Lúcia Maciel (org.). **Movimentos Sociais e Ensino de História**. – Porto Alegre: ANPUH-RS, 2021.

PAIM, Elison Antônio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. o Pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, ano XX, n. 1, 2021, p. 16 a 33.

PAIM, Elison A.; ARAÚJO, Helena M.M. **Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidades**: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2018.

PAULA, Alessandra Valéria de; SILVA, Francisco Thiago. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 686 a 718, 2021 ISSN 2177-7691.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88-114, abr/jun. 2018.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de Colonialidade e Formação Docente. IN: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** / 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022

PIAUI. Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Currículo do Piauí**: Um marco para educação no nosso estado. Caderno 1, Ensino Médio. Teresina,PI: SEDUC, 2021a.

Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Currículo do Piauí: Um marco para educação no nosso estado**. Caderno 2, Ensino Médio. Teresina, PI: SEDUC, 2021b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos Temas nas Aulas de História**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PROST, Antoine. Os tempos das História. In: **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.95 -114.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: Lander, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 107 a 129.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo, MASP-Afterall, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Felipe. Um currículo para resgatar “histórias silenciadas”: apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. (org.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2021, p. 387-412.

ROCHA, Helenice. Letramento(s) histórico(s) : uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. IN: **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul. — dez, 2020. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061/pdf>. Acesso em 23 mar. 2022.

ROCHA, João César de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. 1 ed. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

SÁ, Rubens Lacerda de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva (org.). **Decolonialidade educação: Decolonizar e Esperançar em Tempos de Perplexidade**. 1. ed. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo: Pontes Editores, 2023.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. IN: **Revista do centro de educação – UFSM**. v. 45 |2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Por uma concepção multicultural dos direitos humanos”, IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.), **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política**. Porto: Afrontamento. 2007, p. 11-32.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e do outro. **Revista Travessias** - Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. Universidade de Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Editora Cortez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar: Abrindo a história do presente**. Tradução de Luís Reyes Gil. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63: 237-280. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de *atitude historiadora* nas políticas curriculares hodiernas IN: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Vitor Cavalcanti Seal. **A BNCC de História entre prescrições e práticas**. 1 ed. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

SCHMIDT, M. A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões de gênero e sexualidade. IN: ANDRADE; PEREIRA. Op. Cit. p. 422-437.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. In: **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

SILVA, João Pedro Oliveira. Os Primeiros Momentos da Colonização Fenícia na Península Ibérica: uma visão síntese das realidades socioeconómicas de Gadir em contacto com os indígenas. **Atas do IX Encontro Nacional de Estudantes de História**, Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Biblioteca Digital, 2014, p. 47-62, eBook.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. Cantando a pedra: a ciência encantada das macumbas. In: **Fogo no mato**. Rio de Janeiro: Morula, 2017.

SOUSA, Josane Silva. Feminismos Decoloniais. IN: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras / 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022

SOUZA, Iael. **A pedagogia gerencialista do Capital**: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação "pública"- estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí - 2003/2017). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas-UNICAMP, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1129197>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2023.

TEIXEIRA, Juliana. História Cronológica, IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords). Dicionário de Ensino de História. 2021, FGV Editora. Pag. 121 a 127.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Revista Tempo**. Niterói, RJ. v. 24, n. 2. Maio/Ago. 2018.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad critica y educacion intercultural. In. VIANA, Jorge; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad critica**. Instituto Internacional de Integracion del Convenio Andrés Bello. La Paz, 2010.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Acesso em: 10 out. 2014.

WALSH, Catherine.; CANDAU, Vera Maria.; OLIVEIRA, Luís Fernandes. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education policy analysis archives**, [S.l.], v. 26, p. 83, jul. 2018.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, 28(101), 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-1302-2007-0101-1>. Acesso em: 25 de abril de 2023.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, 16(48), 609-8010, 2011.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cad. Pesquisa**, 46(159), 18-37, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143533>. Acesso em: 25 abril de 2023.

ZEMA, Ana Catarina. Por uma descolonização do Ensino da História Indígena no Brasil. In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-uma-descolonizacao-do-ensino-de-historia-indigena/>. Publicado em: 30 jan. 2022. ISSN: 2674-5917.

FILMES E DOCUMENTÁRIOS

A ÚLTIMA Floresta. DIREÇÃO: Luiz Bolognesi. Produção: Buriti Filmes e Gullane: Caio Gullane; Fabiano Gullane; Lais Bodanzky; Luiz Bolognesi :Bolognesi: Brasil: 2021. Disponível na Netflix.

A VOZ do Empoderamento. Direção de Sanjay Leela Bhansali. Produção: Sanjay Leela Bhansali. Netflix, 2022.

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meireles e Kátia Lundí. Produção: O2 filmes. Brasil: 2002.

DEMOCRACIA em vertigem. Direção de Petra Costa. Produção: Joanna Natasegara; Shane Boris; Tiago Pavan. Brasil: 2019. Disponível na Netflix.

DIRETAS JÁ -o Grito das Ruas. Direção de Marcelo Santiago e Rodrigo Piovezan. Produção: Pescuma e Rodrigo Piovezan. Instituto Dante de Oliveira. Brasil, 2014.

ESTOU me Guardando para quando o Carnaval Chegar. Direção de Marcelo Gomes. Produção: João Vieira Júnior. Brasil 2019. Disponível na Netflix.

GUERRAS do Brasil – Ep. 1 As Guerras da Conquista. Direção de Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Brasil: 2019. Disponível na Netflix.

GUERRAS do Brasil – Ep. 5. A Revolução de 30. Direção de Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Buriti Produções. Brasil: 2019. Disponível na Netflix.

INSTITUTO LUSS, Missão Piauí. Disponível em www.youtube.com.br– 19/10/2019.

MEDIDA Provisória. Direção de Lázaro Ramos. Produção: Lereby Produções, Lata Filmes. Coprodução, Globo Filmes. Brasil, 2022.

MEXEU com uma, Mexeu com Todas. Direção de: Sandra Werneck. Produção: Tânia Luz. Cineluz, Brasil: 2017.

MIMBÓ: Filhos da Liberdade. Direção de Chico Rasta. Produção: Alexandre Mello. Framme e Canal Futura. Brasil, 2022.

NARRADORES de javé. Direção de Eliane Caffé. Produção: André Montenegro, Caio Gullane, Fabiano Gullane, Vânia Catani. Bananeira Filmes, Brasil: 2003.

O QUE É ISSO, Companheiro? Direção de Bruno Barreto. Produção: Lucy Barreto e Luiz Carlos Barreto. Columbia TriStar Filmes do Brasil. Brasil, 1997.

PALMAS. Direção de Edlisa B. Peixoto. Produção: Edlisa Peixoto/ Camila Batistele / Cesar Teixeira. Brasil 2019. Disponível em: youtube.com/institutopalmas.

QUANTO TEMPO O TEMPO TEM. Direção de Adriana L. Dutra, com Nilton Bonder, André Comte-Sponville, Demenico De Mais, Arnaldo Jabor, Nélida Piñon |Piñon. Brasil, 2015 |. Documentário |. Livre |. 76 min. | Disponível na Netflix.