

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

HISTÓRIA



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Secretária

Fátima Aparecida Antônio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lúcia Sanches

Coordenadora

DIEFEM

Marcia Cordeiro Moreira

Diretora

DIEFEM

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Leticia Pizzo Santos

Edson Dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

Revisão Final

Ana Lúcia Sanches

Daniela da Costa Neves

Fernando José de Almeida

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria Selma de Moraes Rocha

Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Direitos de Aprendizagem
dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral
HISTÓRIA

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

SÃO PAULO | 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral : História.
– São Paulo : SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares
em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
104p. : il.

ISBN 978-85-8379-016-7 (Coleção)

ISBN : 978-85-8379-020-4

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Interdisciplinaridade 3. História I. Título

CDD 372

OLÁ, EDUCADORAS E EDUCADORES!

É com grande satisfação que apresentamos o documento do componente curricular de História. Em contraste com as produções de textos curriculares fundamentados em propostas de elaboração verticalizadas e, ao mesmo tempo, sem assumirmos a pretensão do ineditismo, esse processo de escrita se desenvolveu por meio de uma escuta qualificada, na tentativa de contemplar as vozes da Rede Municipal de Ensino - RME, em seminários, reuniões e debates regionais organizados por grupos de trabalho, num movimento amplo entre as educadoras e educadores.

Na leitura desse documento, convidamos vocês a problematizá-lo em suas transformações significativas. Acenamos a pensá-lo em suas mudanças práticas, como uma reorganização dos conteúdos, onde os direitos de aprendizagem estejam presentes de forma objetiva e possível.

Para tal, no conhecimento dos tempos vividos pelas pessoas, o compartilhamento das diferenças e do equilíbrio dos registros legados pela experiência humana exige uma concepção de ensino e aprendizagem para o ensino de História voltada para um projeto de cidadania plena, democracia substantiva, emancipação plural e a esperança constante de um novo mundo possível. Isso significa mexer com crenças, convicções e valores pessoais e coletivos, pautados por culturas consideradas como únicas e verdadeiras; significa descolonizar práticas pedagógicas que ainda se articulam por concepções de organização curricular que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais ditas como “anormais” e “populares”, propiciando assim o: “perigo de uma única história”.

É necessário, portanto, construirmos projetos curriculares com um conceito de História que dê conta de reconhecer os direitos de aprendizagem de todas as culturas e pessoas, especialmente as que tiveram suas histórias negadas ou subalternizadas suas diferenças e afirmar suas identidades positivamente.

Para estudar esta proposta de conceituação curricular elaborada para o ensino de História na Cidade de São Paulo e o reconhecimento de tais direitos, este trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos. O capítulo inicial apresenta um diálogo que tem como objetivo elucidar quais são os pontos principais e considerados inegociáveis para o trabalho no componente de História. No segundo capítulo, constituímos um breve painel sobre as principais correntes historiográficas, sumariando os debates estabelecidos em torno das destas concepções e do “projeto de país”. Já no terceiro capítulo, discorreremos mais dedicadamente sobre as concepções de História e de ensino de História; em seguida, respectivamente, nos demais capítulos, encaminhamos as discussões relacionando a temática do currículo com a especificidade do componente, desdobrando-se na problematização das estratégias e ações de ensino.

De tal modo, o convite às possibilidades de leitura é fundamental para as futuras contribuições, análises e reflexões acerca daquilo que nomeamos como descolonização do currículo; na construção de um processo educativo cujos debates historiográficos persistam numa perspectiva descolonizadora, sob o currículo crítico e no âmbito do Ciclo Interdisciplinar e Autoral com base nos direitos de aprendizagem.

Desejamos um excelente e prazeroso trabalho!

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por
DIPED/DRE e DIFEM/SME.

EQUIPES DE DIPED

Servidores das Equipes de DIPED que acompanharam a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.

DRE BUTANTÃ

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

DRE CAMPO LIMPO

Marilu dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Eleonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Edmar Silva.

DRE GUAIANASES

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thaís Blasio Martins.

DRE IPIRANGA

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossato, Kleber Willian Alves da Silva.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germano.

DRE PIRITUBA

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brugnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Silvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Cícera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olívia Selma Gomes, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Maria Efígenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

DRE SÃO MIGUEL

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Maurício da Silva, Tânia Soares da Silva.

FORMADORES PARCEIROS

DRE BUTANTÃ

Ana Paula Martins, Andréa Rodrigues Leão, Doroteia Bittencourt Dias, Márcio Fernando de Almeida, Vanessa dos Santos Machado, Vilma Nardes Silva Rodrigues, André de Freitas Dutra, Daniel Cardoso, Rafael Ferreira Dias, Sueli Alves dos Santos, Sidnei Gomes Leal.

DRE CAMPO LIMPO

Helder Vieira Miranda, Juliana Froeder A. Grilo, Valéria Ribeiro, Fabiana Bezerra Nogueira, Inácio Venâncio, Débora Santos da Conceição, Marilu Santos Cardoso, Suelm Lima Benício.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Francisca Fábila Maia Carvalho, Jeremias Ricardo Carvalho, Thaís Soares da Silva Santos.

DRE FREGUESIA /BRASILÂNDIA

Edmar Silva, Jessika de Oliveira Queiroz.

DRE GUAIANASES

Roberto Tiago Correa Silva, Maria Nazaré Piedade Alves de Azevedo, Tiago Carvalho, Ulisses Vakirtzis, Victor Hugo de Moraes Ribeiro.

DRE IPIRANGA

Antonio Kloster, Débora de Lima Gonçalves Antelmo.

DRE ITAQUERA

Diógenes Henrique de Castro, Eduardo Gomes de Souza, Elaine Cristina Ferreira da Conceição, Martiniliano Souza Silva, Dionel da Costa Júnior.

DRE JACANÃ/TREMEMBÉ

Claudia Regina Dias Branco, Elvis Roberto Lima da Silva, Lis Regia Pontedeiro Oliveira, Roberto Antonio Maciel, Maycoln Alves da Costa.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues.

DRE PIRITUBA

Adelson Dantas da Silva, Carolina Carvalheiro, Catia Cilene Farias da Silva, Cristiane Pereira Silva Reinoldes, Daniel Righi, Danilo Chaves Nakamura, Franciele Busico Lima, Gabriela Justine Augusto da Silva, Livia Freitas dos Santos, Elvis Roberto Lima da Silva, Maísa Paes de Almeida, Marcelo Fontana, Maxwell Pinheiro Fajardo, Sandra Regina da Silva Brugnoli Bouças.

DRE SANTO AMARO

Anderson Acioli Machado, Francilene de Souza Tavares, Jacqueline Aparecida da Silva Aguiar Reis, Rodrigo Bittencourt, Sergio Alves Souza.

DRE SÃO MATEUS

Elaine Aparecida Pereira, Eva Aparecida dos Santos, Sidney Oliveira Pires Junior, Silvio Aparecido de Souza.

DRE SÃO MIGUEL PAULISTA

Conceição Robeiro de Oliveira, Roverson Rodrigues Ferreira, Tania Soares da Silva.

ASSESSOR DO COMPONENTE HISTÓRIA

Christian Fernando dos Santos Moura

SUMÁRIO

1. DIÁLOGO INICIAL	9
2. HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL	29
2.1 O ensino de História no Brasil Imperial	31
2.2 O ensino de História na República Velha.....	32
2.3 O ensino de História na Era Vargas	35
2.4 O ensino de História no período Democrático	39
2.5 O ensino de História no Regime Militar	40
2.6 O ensino de História na redemocratização	42
3. CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	47
3.1 Quais concepções defendemos para o ensino de História?	55
4. OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.....	61
5. EIXOS ESTRUTURANTES	75
5.1 Eixo: sujeito histórico e grupos sociais.....	77
5.2 Eixo: identidades e alteridade.....	77
5.3 Eixo: relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas	77
5.4 Eixo: processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos.....	78
5.5 Eixo: produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social).....	79
6. ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE ENSINO.....	83
6.1 Drágeas, pílulas e pastilhas de história	84
6.2 As vozes e os olhares da Rede.....	90
REFERÊNCIAS	97

HISTO

RY
STORY

“O ESPELHO, O PRESENTE E O PASSADO”

“[...] O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer?”.

Walter Benjamin, “Sobre o conceito de História”



Foto: Daniel Arroyo



DIÁLOGO INICIAL

“Espelho, espelho meu... Todas as pessoas são assim como eu? São as diferenças que nos tornam iguais”.

Projeto do Centro de Educação Infantil - CEI Vila Basíleia

1

Olá educadoras e educadores da Rede Municipal Paulistana!

Inicialmente, convidamos vocês, educadoras e educadores, a releem e a refletirem sobre as epígrafes sugeridas. A propósito, o que podemos considerar de pertinente nestas citações?

A epígrafe acima diz respeito a um projeto desenvolvido pelo Centro de Educação Infantil - CEI Vila Basíleia, da Diretoria Regional de Educação - DRE Jaçanã/Tremembé, na zona norte da capital. Seu objetivo consistiu em evidenciar a importância da promoção da diversidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças, temas que abarcam os Direitos de Aprendizagem desenvolvidos nos três Ciclos do Ensino Fundamental. Já a epígrafe mencionada na página 7 se encontra nas *Teses Sobre o Conceito de História*, escritas por Walter Benjamin (1892-1940), no contexto de sua perseguição promovida pelo regime nazista durante a Segunda Guerra mundial. Ela diz respeito à noção de leitura da História escovada a contrapelo, como propõe Walter Benjamin, (1994, p.225), ou seja, um estudo diferente do passado, realizado ao contrário daquilo que já foi definido e consagrado sobre ele como hegemônico e verdadeiro.¹

1 Nossa proposta curricular propõe uma aproximação com essa perspectiva benjaminiana de leitura da História para desenvolver uma concepção destinada à leitura crítica do passado. Para conhecer mais sobre a obra do autor, sugerimos o acesso ao *Caderno Walter Benjamin*, que representa uma iniciativa do Grupo de Estudos Walter Benjamin (GEWEBE), junto à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Disponível em: <<http://gewebe.com.br/>>. Acesso em: 26 abr.

Intellectual Orgânico

A expressão “intelectual orgânico”, cunhada pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1891- 1937), abarca uma concepção complexa sobre a importância dos organizadores da cultura e da política, sendo àquelas, pessoas vinculadas às raízes históricas em sua comunidade, ao se legitimarem como porta-vozes da ideologia e dos respectivos interesses de classe. O intelectual, nesse sentido, é compreendido de modo a incluir todos aqueles que têm “uma função organizacional no sentido amplo” (GRAMSCI, 1968, p.97). Contudo, embora todos os seres humanos, na visão de Gramsci, possuem capacidades intelectuais, na verdade, alguns detinham, naquele contexto, o protagonismo como intelectual na sociedade. Com a devida distância histórica, em nossa proposta curricular a categoria gramsciana é retomada de forma a explicar como entendemos o papel social do professor, inserido nos processos de ensino-aprendizagem, um intelectual, portanto, alia teoria, pesquisa e prática, numa perspectiva crítica, emancipadora e descolonizadora. (BOTTOMORE, 1988. p. 266).

Pois bem, para tentarmos responder a essa primeira pergunta, ou pelo menos indicar os caminhos possíveis para o encontro de sua resposta, devemos de antemão problematizá-la, tendo em vista nosso próprio percurso histórico, o qual culminou neste documento, uma experiência coletiva, aberta à participação e à autoria das educadoras e dos educadores, que merece ser retratada cuidadosamente.

Nesse sentido fazemos questão de ressaltar a importância da autoria das professores e professores que perpassa todas as etapas de produção desse documento. Compreendidos como intelectuais orgânicos, como podemos verificar na introdução, imprimem a esse trabalho suas características sociais, culturais e identitárias, assumindo

um papel importante na elaboração do pensamento sobre o componente curricular, pensamento esse formulado com a profunda relação entre a teoria e a prática. Consideramos nesse percurso as experiências e o contínuo diálogo com os referenciais teóricos, sem dissociá-los e tampouco hierarquizá-los. Essa opção fortalece os princípios da Qualidade social da Educação, em sintonia com o Programa Mais Educação São Paulo.

Sob o processo de discussão intensa, no qual a temática e seus objetivos se encontram num projeto de diálogos e transformações maiores, cabe ressaltar que, ao compreendermos a proposta curricular como resultado de escolhas e parte integrante de um processo caracterizado por contradições, embates e incompletudes, faz-se necessária sua ampliação e revisão contínua. De tal modo, dentro de uma prerrogativa e perspectiva de Gestão Escolar Democrática, valoriza-se cada vez mais o

protagonismo dos nossos bebês e crianças, jovens e adultos, educadoras e educadores, para o desenvolvimento de processos educativos, os quais se desejam ativos e inacabados e que almejam a construção e a efetivação de um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório.

Ainda sobre a natureza específica desse documento, emergem outras questões: Como surgiu? Para que servirá? O que ele precisa garantir? Além destas questões, incluímos outra, tão importante quanto: qual o papel da escola nos tempos atuais e qual o papel do ensino e aprendizagem de História? Considerado aqui o processo histórico que resultou na promoção e realização de um conjunto variado de políticas públicas, nos quais os movimentos sociais e suas lutas são sujeitos e aspectos centrais, reconhecemos uma relevante característica em nossa Rede, em que cada vez mais se observa a entrada e permanência de pessoas historicamente excluídas que, embora desde há muito se encontrassem em nossa cidade, somente nos últimos anos puderam de fato acessar os espaços públicos.

Segundo o estudo Educação integral: texto referência para o debate nacional, publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), em 2009, nas últimas décadas, com destaque para São Paulo, tornou-se premente a necessidade de priorizar o direito à educação, visando:

Entre 1989-1991, o educador Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Naquela oportunidade, como esclarece Aguiar: a Secretaria Municipal de Educação implantou uma proposta político-pedagógica comprometida com a democratização da educação, intitulada Escola Democrática, objetivando a construção de uma escola pública popular, democrática e de qualidade. Essa proposta alicerçou-se a partir de três princípios básicos: participação, descentralização e autonomia, tendo cinco grandes prioridades: Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares; Democratizar a gestão, o poder pedagógico e educativo; Melhorar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; Eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo; Formar cidadãos críticos e responsáveis. (FREIRE, 2001, p.98 apud AGUIAR, 2013, p. 01). Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2016. Nesse sentido, o diálogo inicial deste documento apresenta a proposta atual da Secretaria Municipal de Educação assim como o processo coletivo de construção dessa proposta.

**PERGUNTAS DE UM
TRABALHADOR QUE LÊ**
(Bertold Brecht)

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis:
Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída
Quem a reconstruiu tantas vezes?
(...)¹

¹ Ressaltando a importância da criticidade e reflexão permanentes, indicamos a leitura na íntegra do poema “Perguntas de um trabalhador que lê”. BRECHT, Bertold. *Poemas* (1913-1956). São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 167.

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no

mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil. (BRASIL, 2009, p. 10).

IMIGRANTES NA REDE

Por exemplo, segundo a pesquisa de Rosana Aparecida Silva Romero (2015), no ano de 2014, na cidade de São Paulo, a presença de Imigrantes na Rede Municipal de Ensino é marcante, especialmente, quando observamos os atuais dados. São, ao todo, 4.067 matrículas, sendo que cerca de 78% dos educandos imigrantes são de origem latino-americana. São 17 nacionalidades, sendo que a presença mais numerosa é de bolivianos (2.633 matrículas), seguida por paraguaios (123 matrículas), argentinos (118 matrículas) e peruanos (110 matrículas). Esses dados demonstram a relevância de ações pedagógicas orientadas para a discussão e compreensão dos processos históricos e sociais da América Latina. ROMERO, Rosana Aparecida Silva. *Origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Anais eletrônicos do XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf> Acesso em 21 jun 2016.

Educação Bilíngue

A Educação Bilíngue para Surdos no Município de São Paulo visa assumir o uso de uma abordagem semiótica visual de modo a desenvolver uma pedagogia visual, considerando a Libras como caminho para o letramento e para a construção de conhecimentos, favorecendo o uso da Libras em diferentes gêneros discursivos. As formações têm o objetivo de aperfeiçoar o conhecimento e uso de Libras por alunos surdos; professores bilíngues; por demais profissionais das unidades educacionais e familiares. Também têm o objetivo de intensificação do estudo de produções acadêmicas e discussão de práticas que focalizem o ensino do português como segunda língua.

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Programa-de-Educacao-Bilingue-para-Surdos>>. Acesso em: 30 maio 2016.



Procuramos dialogar com esses desafios atribuídos pela educação, na cidade e nos dias atuais, quando refletimos sobre a importância do ensino de História, não pensando que História só se aprende nos bancos escolares, mas priorizando esse espaço à reflexão sobre seus processos de aprendizagem e ensino, na perspectiva daquilo que Paulo Freire escreveu, em sua Terceira Carta Pedagógica: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.67).

Neste aspecto, ponderamos que “ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar” (SILVA; FONSECA, 2010, p.14) e assim nos aproximamos da preocupação compartilhada pela professora da Universidade Federal de Uberlândia, Selva Guimarães Fonseca e pelo professor da Universidade de São Paulo, Marcos Antônio da Silva:

“[...] Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica concebendo-o como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento.” (SILVA, FONSECA, 2010, P.16)

Obstinados a um ensino de História como uma construção inacabada que defenda a diversidade e as diferenças o documento nos desafia a apontar diretrizes e princípios que favoreçam metodologias de trabalho na garantia de direitos de aprendizagem de todas as educandas e educandos.

Como desdobramento dessa perspectiva, as histórias locais mais do que citadas, devem ser trabalhadas com criticidade, de forma articulada, visto que o que chamamos de "histórias globais" são na verdade constituídas por experiências locais. Ocorre que, dentro de uma perspectiva hegemônica apenas algumas experiências são eleitas para terem evidência, isso nos ajuda a compreender um princípio importante da descolonização do currículo, que implica em não mudar a centralidade dos estudos negando, por exemplo, a importância das culturas ocidentais, mas de ampliar a própria concepção do que chamamos de humanidade e consequentemente, os conhecimentos produzidos pela humanidade. Evidenciando, dessa forma, vozes, culturas e experiências que foram subalternizadas e silenciadas no ensino e aprendizagem de História.

A constituição histórica de bairros de migrantes, inclusive na história recente, nos coloca o dever histórico do reconhecimento e fortalecimento do acervo de culturas, no qual a escola está inserida, inclusive com experiências desenvolvidas na RME com mostras culturais formativas de mobilização, etc.²

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. (FREIRE, 1997)

Portanto, assumimos uma concepção de ensino e aprendizagem de História como uma ciência comprometida a demonstrar e valorizar a necessidade da construção de um currículo focalizado na contextualização cultural, social e política, bem como na ênfase de uma escola laica e plural que aborde questões de classe, gênero e étnico-raciais, entre outros aspectos que envolvem a vida das educandas e dos educandos.

Defende-se um conhecimento histórico que colabora para o combate à discriminação e ao preconceito, com destaque para a homofobia, o sexismo e o racismo, a partir da convivência e equilíbrio entre todas as culturas, além do reconhecimento dos sujeitos de aprendizagem como sujeitos históricos e transformadores da sua comunidade. História con-

² Para saber mais sobre os meses temáticos desenvolvidos pela SME: O Novembro Negro, o Agosto Indígena, o Dezembro Imigrante e o Brasil Latino consulte: www.portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Programas-e-Projetos



Foto: Daniel Arroyo

cebida como ciência humana que engloba permanências e rupturas, que absorve mudanças e invenções que abarcam tradições (que são dinâmicas e se transformam), onde todas as experiências sociais podem se transformar em temas pertinentes à pesquisa. Nesse sentido, estudar História exige compreender a interdisciplinaridade como condição básica de sua existência: conteúdos e estratégias de diferentes componentes curriculares interessam ao pensamento histórico, sem que isso signifique substituir ou abrir mão de suas especificidades.

É relevante também que o ensino de História não se mantenha tendo como pressuposto básico a história da Europa e dos Estados Unidos como centro do mundo, do poder, do saber e do ser, como há séculos tem acontecido. Desta feita, prioriza-se um currículo descolonizador, em que se reconheça a importância de todas as culturas e histórias do mundo e suas inestimáveis contribuições para a humanidade.

No ensino de História, a vivência da diversidade e do equilíbrio de culturas exige uma concepção pedagógica voltada para um projeto de cidadania, democracia, emancipação e esperança. Isso significa mexer com



SEJAMOS TODOS FEMINISTAS

Porque o feminismo é essencial para libertar homens e mulheres?

*Chimamanda Ngozi Adichie**

*ADICHIE, Chimamanda N. *Sejam todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Trecho disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13925.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

crenças, valores e culturas consideradas como únicas e verdadeiras; significa desconstruir práticas pedagógicas escolares que ainda se pautam por uma concepção adultocêntrica, colonialista, heteronormativa, racista e sexista que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais ditas como “anormais” e “populares”, propiciando assim o: “perigo de uma única história”.

Como aponta Chimamanda Adichie, “a consequência de uma única história é que ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada, difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes”.

Com o propósito de promover diálogos com outras áreas de conhecimento, é fundamental desenvolver com educandos e educandas a compreensão de que o conhecimento não é compartimentado e que deve ser compartilhado para enfatizar tanto nossas diferenças quanto aquilo que nos torna semelhantes. Destaca-se por exemplo, a importância das educadoras e dos educadores de História desenvolverem atividades e experiências com

os Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL) e os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE), pois se configura como mais uma estratégia interdisciplinar.

Todos os documentos curriculares desta coleção consideram e dialogam com o professor polivalente, atuante no Ensino Fundamental e que precisa ter o acesso ao estudo crítico da História, especialmente nos anos iniciais, para que trabalhe o componente curricular em consonância com os conceitos aqui presentes, articulando-os ao ensino e aprendizagem em ciclos. Deve-se romper com uma proposta de ensino e aprendizagem de História de caráter conteudista e/ou

Descolonização

“A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação”. GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

factual, isto é, uma postura descomprometida com a conjuntura atual, alheia e afastada de problematizações sobre a vida real das nossas e dos nossos estudantes. Neste sentido, é essencial pensar na perspectiva do presente, para além das celebrações dedicadas ao mero consumo, a datas comemorativas tradicionais e aos estereótipos atribuídos a algumas culturas, como a indígena, por exemplo.

“Nossas vidas, nossas culturas são compostas de muitas histórias sobrepostas”. A escritora Chimamanda Adichie conta a história de como ela encontrou sua autêntica voz cultural e adverte-nos que se ouvimos somente uma única história sobre uma outra pessoa ou país, corremos o risco de gerar grandes mal-entendidos.

Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 29 maio 2016.

“[...] a construção de um saber histórico escolar, nos anos iniciais, que respeite/considere as idiossincrasias da infância, não deve menosprezar, mas sim servir como ponto de partida para a construção de práticas educativas significativas. Esse exercício requer o estabelecimento de outra relação com o público infantil – deve-se abandonar o olhar/pensamento adultocêntrico por alguns instantes e adentrar no modo de ser/sentir e olhar a infância [...]”. (SILVA, 2015, p. 14).



Foto Lilian Borges



À medida em que os projetos educativos desenvolvem práticas e saberes nos quais a autoria determina seus sentidos, não somente enriquecemos o currículo como se promove uma aprendizagem na qual educandos e educadores são plenamente favorecidos. Significa, antes de tudo, reconhecer um jeito de pensarmos a História juntos, mediante uma construção coletiva, assumida num caminho no qual a AUTORIA de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem seja considerada e incorporada ao currículo.

Por esse raciocínio, significamos a autoria também como valor decorrente de um currículo descolonizador, integrador e emancipatório, eixos imprescindíveis para a superação de uma sociedade desumana e desumanizadora. Buscamos propor, como anteposto e suposto, pelo nosso *status quo*, por meio de outros caminhos possíveis, a construção de uma educação e sociedade pelas quais somos capazes de constituir referências e alternativas para além do capital, tarefa que não se limita aos educandos nem aos educadores, mas ao conjunto da sociedade, em suas múltiplas complexidades e contradições.

Leituração

São Paulo- SP, Brasil- Por meio do Leituração, 800 mil alunos da Rede Municipal de Ensino tiveram nas últimas semanas contato diário com obras literárias africanas e afro-brasileiras. A atividade de leitura trouxe 23 títulos a estudantes de 1.462 Unidades Educacionais “Contar história é mágico. É uma coisa maravilhosa. É uma forma de a gente elaborar o mundo, de usar a imaginação e trabalhar os sentimentos. Está comprovado cientificamente que se não fosse tão gostoso contar histórias, seria já importante do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças”, afirmou Ana Estela Haddad, após ler Histórias Africanas para Contar e Recontar, de Rogério Andrade Barbosa e Chuva de Manga, de James Rumford. Disponível em: <<http://fotospublicas.com/leituraco-permite-contato-com-obras-literarias-africanas-e-afro-brasileiras/>>. Acesso em: 29 maio 2016.

Mais adiante apresentaremos outros detalhes sobre o processo de como a história de desenvolveu no Brasil, no capítulo Histórico do Componente Curricular no Brasil (numa Perspectiva Descolonizadora), entretanto, prosseguindo neste percurso introdutório, apresentamos as seguintes indagações: Por que ensinar e aprender História? De qual maneira devemos estudar História? Como se ensinava história no passado? Quais mudanças em seu conteúdo e método o ensino de História passou? Quais são atualmente as formas de abordagens do fazer historiográfico? O que ensinar em História? Como construir subsídios curriculares para o ensino de História que tenham dimensões mais propositivas do que prescritivas?

A charge criada pelo cartunista Henfil, ressalta a importância deste diálogo incessante e do questionamento coletivo sobre a ideia da construção de um currículo de História, numa perspectiva da gestão democrática, desejada por todas as pessoas envolvidas nas reflexões e vivências dos processos de constituição e prática desse documento.³

Dessa maneira, procuramos explorar todas as implicações do

3 Há 20 anos foi inaugurada a Gibiteca Henfil, primeira gibiteca dentro de uma instituição pública. Instalada inicialmente na Biblioteca Infantojuvenil Viriato Corrêa, veio para o Centro Cultural São Paulo em 1999 para integrar o acervo bibliográfico da Biblioteca Sérgio Milliet. O acervo da gibiteca é formado de coleções de álbuns de HQ do mundo inteiro, de revistas doadas por editoras nacionais e por doações de colecionadores particulares. Hoje a Gibiteca Henfil conta com mais de 10 mil títulos, o que a torna a maior instituição do gênero em todo o Brasil. Para saber mais: < <http://www.centrocultural.sp.gov.br/gibiteca/henfil.htm> >. Acesso em: 30 maio 2016.

Ciclo Autoral

Este Ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA - elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto.

Para conhecer mais sobre o TCA: <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/mais-educacao-sao-paulo-trabalho-colaborativo-autoral-tca/>> e <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Video/Visualizar/PortalSMESP/100>>. Acesso em: 30 de maio 2016.

UM POEMA RESISTENTE

Millene Jordison

Sou poetisa!
e digo isso com muito orgulho
mas sempre tem um que diz:
“Sai daí, doida, isso nem dá futuro”
Afinal
pássaros criados em gaiolas
acham que voar é uma doença
mas, não, não é doença!
é a poesia em resistência.

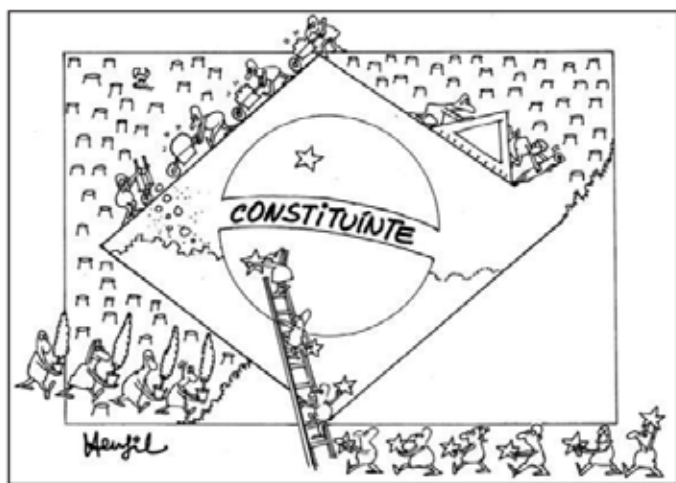
(Millene Augusto Felipe, aluna da
EMEF Aurélio Arrobas Martins, Prof.
DRE - ITAQUERA)

que significa de fato optar pela defesa dos direitos de aprendizagem dos educandos em História, no contexto de uma educação voltada para a equidade de oportunidades, implementando em seu mais alto grau o aprofundamento da vida democrática, das práticas inclusivas, das políticas afirmativas e solidárias e da construção de vivências emancipadoras. Relembremos a célebre: “Não há educação neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida.” (FREIRE, 1980, p. 49).

Para nós, historiadoras e historiadores, assumir uma posição crítica em relação ao conflito de classes, às lutas feministas, antissexistas, antirracistas; dos direitos sexuais dos grupos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros); da luta pelo direito dos imigrantes, dos povos indígenas; dos movimentos religiosos; dos movimentos de luta em defesa da infância e da chamada terceira idade; dos movimentos por moradia e por terra, além das proposições dos movimentos ambientalistas e ecológicos e da luta em defesa dos direitos humanos; todas em sintonia com as problemáticas que envolvem o ensino e aprendizagem de História visando à construção de uma cidadania substantiva “definida como a posse de um corpo de civis, políticos e especialmente sociais” (LESSA, 1996, p. 73) para todas as pessoas.

É importante ter presente as críticas que estão sendo promovidos por determinados setores da sociedade, de todos os matizes, às conquistas e às

reivindicações ainda em curso; tais setores se opõem à constituição de uma ‘educação para a cidadania’ sob o argumento de que tais demandas por direitos de aprendizagem são irreais, desnecessárias, ilusórias ou modismos, pois os mais pobres, as comunidades negras, as populações indígenas, os povos imigrantes ou em situação de itinerância, as comunidades LGBT, por exemplo, já estariam contemplados nos chamados direitos universais.⁴ Sendo então,



Charge de Henfil no contexto da redemocratização

4 “Em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, foi proclamada a Declaração Universal de Direitos Humanos, com a qual se inicia a fase de afirmação universal e positiva dos direitos humanos, materializada na busca por instrumentos internacionais (pactos, declarações e tratados) de defesa desses direitos. Alguns exemplos especialmente relevantes para o estabelecimento dos direitos relativos ao livre exercício da sexualidade são: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ambos de 1966), a Declaração sobre a Eliminação de Discriminação contra a Mulher (1967) e a Convenção subsequente (1979), A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e

Trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária. No Brasil, o estudo destes três temas e dos correlativos processos de discriminação social deu origem a campos disciplinares distintos (quem estuda uma coisa não estuda outra), a diferentes arenas de atuação de ativistas (cujo diálogo entre si nem sempre é fácil) e, finalmente, a políticas públicas específicas. Apesar dessa fragmentação, gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais e, portanto, necessitam de uma abordagem conjunta. Para trabalhar estes temas de forma transversal, será fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças. A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais. (CARRARA, 2009, p. 13)

De tal maneira, o currículo de história se compõe a partir da ideia de uma educação que tenha como finalidade a emancipação e o desenvolvimento da criticidade no cotidiano escolar, com base na realidade e na vivência dos educandos, em proximidade e diálogo com as histórias e identidades dos educandos, suas famílias e dos educadores.

Almejamos a construção de um currículo em que prevaleça a ideia da DESCOLONIZAÇÃO, na qual as culturas produzam algo diferente, principalmente para o descentramento do sujeito ocidental centrado no masculino, branco, heterossexual, burguês, magro, física e mentalmente “normal”, não-deficiente, adulto, cristão, urbano, jovem, mediante a inserção de novos sujeitos e temas antes silenciados pelas narrativas históricas. Estamos diante de conflitos entre distintas experiências históricas, culturais, econômicas, políticas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva única de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Nossa finalidade é compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia da “raça” não como categoria biológica, mas sim em seu uso político e social; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)”. (apud BRASIL, 2009, p.47). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009. Disponível em: < http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf >. Acesso em 21 jun 2016.

Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSME/SP/17-Caminhada-pela-Paz-de-Heliopolis-ocorre-no-dia-11-de-junho>>. Acesso em: 30 abr. 2016.



17ª Caminhada pela Paz de Heliópolis ocorrida no dia 11 de junho de 2015 O evento luta para construir uma cultura de paz na região.

O que é o giro curricular decolonial?

Luciana Ballestrin explica que a expressão “descolonial” (ou decolonial) não deve ser confundida como mera descolonização. Na visão da autora, em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. O giro decolonial procura responder às lógicas da colonialidade do poder, ser e saber, apostando em outras experiências políticas, vivências culturais, alternativas econômicas e produção do conhecimento obscurecidas, destruídas ou bloqueadas pelo ocidentalismo, eurocentrismo e liberalismo dominantes. Concebe a importância da interação entre teoria e prática, buscando dialogar com a gramática das lutas sociais, populares e subalternizadas dos povos que compuseram e compõem a invenção da ideia de América Latina.

(BALLESTRIN, Luciana. Entrevista de Luciana Ballestrin concedida revista eletrônica IHU On-Line: <http://www.ihuonline.unisinos.br/> Acesso em: 29 maio 2016)

modo que tudo aquilo que é não europeu é percebido como passado (QUIJANO, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (MUNANGA; GOMES, 2006). São operações intelectuais desafiadoras e necessárias para a ruptura epistemológica e cultural nos currículos da educação de nosso município e do Brasil. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também impactar a construção dos currículos dos cursos de Licenciatura.

Por tais razões, não podemos abdicar do comprometimento em conhecer a comunidade escolar, para que o estudo de história possa ser pensado com condições de adquirir significado para os educandos e contribuir em suas participações conscientes na vida democrática.

CANÇÃO DO EXÍLIO PAULISTANA

Daniel Gtr

*É simplório,
mas é meu território.
Aqui
nasci,
cresci,
vivi.*

*Na rua, o jogo de bola
e as tardes de bicicleta;
fase dos longos anos de escola...
Nem sonhava ainda em ser poeta.
Aqui, aprendi o que é namoro,
encontrei o riso e o choro.
Arrumei emprego,
fui à universidade,
aos poucos,
construindo fui minha identidade.*

*Pena
que minha região sempre foi esquecida,
lembrada apenas nas más notícias;
pela criminalidade, é conhecida.*

Não sabem que aqui há também gente boa e querida?

*Lugar que pra ter solução
vão ter que engolir monte de quota
e que recebeu atenção
somente por causa de uma copa.*

*Realidade estigmatizada,
realidade esquecida,
julgam não haver aqui
qualidade de vida.*

*Violência, trânsito e favelas,
pobreza, injustiças e outras mazelas.
Não é falta de sorte,
o mesmo vejo no sul, oeste e norte.*

Para o historiador Leandro Karnal, a História “**mostra a desnaturalização de todas as coisas que antes nós considerávamos naturais**”, o mesmo continua expressando que a História “**mostra a liberdade que os homens tem para construir e destruir todas as instituições**”. “Eu amo a história porque eu quero ser livre e a história é a base dessa liberdade”, pontua ele.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/prof.leandrokarnal/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

*Temos nossa cultura,
nossos parques
e até tradicionais bares.
Temos nossas, escolas, artistas e intelectuais.
O que as outras regiões tem a mais?*

*Não se avalia
pelo poder aquisitivo,
mas por aquilo que é vivo
em nossa trajetória,
por tudo aquilo faz parte
da história.*

*E aqui, na memória do tempo,
fizemos nossa história.
Nosso céu também tem estrelas
ocultadas pela poluição.
No Parque do Carmo tem mais flores,
vidas e amores.
Mas não gostam dele só porque é de Itaquera.
Quisera ele recebesse prestígios
de Ibirapuera.*

*Meu bairro tem um parque
onde canta um sabiá.
As aves que aqui gorjeiam
em nada perdem
para as aves de lá.*

*(Daniel Carvalho de Almeida, professor da EMEF AURÉLIO ARROBAS
MARTINS, PROF- DRE ITAQUERA)*

Em suma, o conhecimento histórico precisa ser concebido como práxis sobre a construção do patrimônio humano ontem e hoje, a qual possibilite a emancipação de nossos educandos(as) e que deva estar acessível a todas as cidadãs e todos os cidadãos, já que ela não é propriedade de uma elite ilustrada. Acima de tudo, afirmamos que os educandos(as) têm o direito a um ensino e aprendizagem de história que lhes faça sentido.

Durante todo esse período de elaboração do documento, nosso grande desafio foi justamente tecermos um texto curricular de História que espelhasse Rede Municipal de Ensino como ilustrado nas epígrafes do início do documento, atendendo às necessidades apontadas pelas educadoras e pelos educadores durante as consultas públicas, encontros, reuniões e seminários realizados.

A construção dos direitos de aprendizagem no Ciclo Interdisciplinar dialoga com o percurso histórico de formação social, para que se reconheça o Estado Social e Democrático de Direito como fundamental para pensar a educação. Assim, o principal divisor de águas, que marca nacionalmente o Estado Social e Democrático de Direito, é a Constituição Federal de 1988 – expressão legal da superação de governos marcados pela ausência de liberdades e direitos. *-Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar* - Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a partir de encontros e debates realizados pela DOT-P/DRE e DOT Ensino Fundamental e Médio/SME (SÃO PAULO, 2015, p. 04)

Sob a tentativa de estabelecermos este profundo diálogo, nos orientamos na implementação e consolidação da política pública educacional da Cidade de São Paulo e suas diretrizes – a Qualidade Social da Educação para a Garantia de Direitos de Aprendizagem; o Acesso e permanência na Escola; Gestão Democrática; a Valorização dos Profissionais da Educação e a Modernização da Gestão.

Desse modo, sendo guiados por tais premissas, atribuímos ao ensino e aprendizagem de História a inestimável importância de experimentar e de vivenciar princípios éticos, políticos e estéticos, os quais dizem respeito à formação integral dos educandos(as), voltado à autonomia e à emancipação da cidadania e vivência plena na vida pública, da criticidade, da sensibilidade, da inventividade, do encantamento e do gozo no estudo, da ludicidade e das variadas manifestações, culturais e políticas.⁵

⁵ Com o objetivo de fornecer bases para o debate sobre a construção do **Programa São Paulo Integral**, iniciativa que propõe diretrizes para a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes em ambiente educativo, considerando os princípios e diretrizes pedagógicas da Educação Integral em tempo integral, e cuja consulta pública da minuta de sua Portaria esteve disponível no portal da São Paulo Aberta entre 17 e 30 de novembro, a Secretaria Municipal de Educação publica o documento orientador “São

É necessário, portanto, construir projetos com um conceito de história que dê conta de reconhecer o estado de suspensão dos direitos de aprendizagem por quais passam as culturas e os sujeitos que tiveram suas histórias negadas ou silenciadas, condição que lhes impede de assumir e registrar com reverberação suas memórias, diferenças e afirmarem suas identidades.

*Minhas asas estão prontas para o voo,
Se pudesse, eu retrocederia
Pois eu seria menos feliz
Se permanecesse imerso no tempo vivo.*

Gerhard Scholem, Saudação do Anjo.

Somente por este sentido é que fizemos alusão ao projeto do CEI Vila Basileia, uma e tantas outras Unidades Educacionais da RME que, com seus espelhos tentam construir uma escola ampla e plural, como campo de possibilidades educativas, à maneira daquilo que nos disse Walter Benjamin, quando sugere que olhar para o passado significa não se perder de vista os horizontes daquelas pessoas que a própria *história oficial* tratou de esquecer, ou quem sabe jamais tenha lembrado ao longo dos tempos.

Na leitura desse documento, convidamos vocês, educadoras e educadores, a problematizá-lo em suas mudanças significativas. Acenamos a pensá-lo em suas mudanças práticas, como uma reorganização dos conteúdos, onde os Direitos de Aprendizagem se constituam de forma objetiva e possível.

No primeiro capítulo, constituímos um painel sobre as principais correntes historiográficas, sumariando os debates estabelecidos em torno do projeto da nação brasileira. Já no segundo capítulo, discorreremos mais dedicadamente sobre as concepções de História e de ensino e aprendizagem de História; em seguida, respectivamente, nos demais capítulos, encaminhamos as discussões relacionando a temática do currículo com a especificidade do componente, desdobrando-se na problematização das estratégias e ações.

O que chamamos de qualidade social da educação nesse documento é de fundamental relevância ao nosso debate, pois não se dissociam das condições objetivas do direito à aprendizagem. Deve fazer parte dos direitos dos(as) educandos(as) uma qualidade que não pode ser efetivada somente na afirmação abstrata de direitos.

Paulo Integral - ampliando e construindo novos caminhos pedagógicos”. Para saber mais: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Sao-Paulo-Integral--ampliando-e-construindo-novos-caminhos-pedagogicos>>. Acesso em: 30 de maio 2016.

Existe um quadro de Klee intitulado “Angelus Novus”. Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da história tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é essa tempestade. (Walter Benjamin, “Sobre o conceito de História”)

CANCIÓN CON TODOS

(Armando Tejada Gómez - César Isella)
TARANCÓN - CD LO ÚNICO QUE TENGO – 1977

*Salgo a caminar
por la cintura cósmica del sur.
Piso en la región
más vegetal del viento y de la luz.
Siento al caminar
toda la piel de América en mi piel
(...)*

HISTÓ

STÓRIA

HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL

2

*“Será Que?
Será que os cavalos do motor
Relinham para o carro andar?
Será que quem tem bafo de onça
Tem os dentes (...).”*

*Gustavo Gomes Silva dos Santos*⁶

Nossa intenção é delinear um painel sobre o processo histórico da gênese e do desenvolvimento da disciplina História, na educação escolar brasileira, o qual possa servir a nós, historiadoras e historiadores, como trilhas indicativas sobre o conhecimento das principais disputas ideológicas e políticas travadas no campo da historiografia. Além disso, esse delineamento serve para compreendermos melhor as transformações socioculturais e os rumos tomados pelo ensino de História no país, desde sua implantação, como disciplina depois da Independência, em 1822, ocasião em que um educador ao ensinar história tinha como paradigma único, “a História Sagrada, num contexto de monarquia escravista e preconceituosa, que adotava uma religião oficial – o Catolicismo”. (SILVA, 2015. p. 151).

Essa “visão do paraíso”, o topo do Oriente como jardim do Éden, essa *Insulla de Brazil ou Isola de Brazil*, são constitutivos da produção da imagem mítica fundadora do Brasil. E essa imagem que reencon-

⁶ Gustavo Gomes Silva dos Santos é aluno do CEU Vila Curuçá em São Paulo. A equipe da Rede TVT o conheceu durante as atividades do “Leituração” de contos africanos e afro-brasileiros promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Assista o que ele tem a dizer sobre a importância da ação no combate diário ao racismo. Para saber mais: <http://gustavogomespoemas.blogspot.com.br/2015/10/poema-sera-que_67.html> ; <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Video/Visualizar/PortalSMESP/101>> . Acesso em: 10 maio 2015.

tramos na obra de Rocha Pita, que afirma explicitamente ser aqui o Paraíso Terrestre descoberto, no livro do conde Afonso Celso, nas poesias nativistas românticas, na letra do Hino Nacional, na explicação escolar da bandeira brasileira e nas poesias cívicas escolares como as de Olavo Bilac. Compreendemos agora o sentido mítico do auriverde pendão nacional. De fato, sabemos que, desde a Revolução Francesa, as bandeiras revolucionárias tendem a ser tricolores e são insígnias das lutas políticas por liberdade, igualdade e fraternidade. A bandeira brasileira é quadricolor e não exprime o político, não narra a história do país. É um símbolo da Natureza. É o Brasil jardim, o Brasil-paraíso. (CHAUÍ, 2000, p.63).⁷

Sabemos que essa concepção de História perdurou por muito tempo, como a história única a ser ensinada nas escolas brasileiras privilegiando um enfoque do estudo dos fatos passados apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva. De tal modo, o ensino de História foi então secularmente marcado por uma matriz de extremo elitismo e associado, em seus primeiros passos, à História sagrada católica, redirecionada no período republicano para a saga de governantes e aparelho de Estado, ainda predominantemente concentrada na faceta europeia da História nacional, malgrado as importantes críticas de João do Rio, Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Manoel Bomfim, Lima Barreto feitas na virada do século XIX para o XX.

Essa visão elitista da história do Brasil associada à ideia da sagração da natureza passou a ser contestada por uma perspectiva crítica descolonizadora do currículo e referenciada nos estudos pós-coloniais. Esses estudos evidenciam a disputa das histórias e culturas de todas as matrizes, em sincronia com a desconstrução da naturalização de um currículo unicamente euro-ocidental, que ainda se impõe como padrão a ser seguido.

7 **Para Saber mais:** CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. Disponível < http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/brasil_mitofundador_e_sociedade_autoritaria_marilena_chau_i.pdf >. Acesso em: 30 maio 2016.

2.1 O ensino de História no Brasil Imperial

Foi do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que surgiu um modelo de História nacional feita por meio da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser os centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido: o descobrimento do Brasil, a sua independência, entre outros fatos, são vistos como os marcos fundadores da História do Brasil, contada a partir de 1500, ano da chegada dos europeus. (BORGES; BRAGA, 2015, p.2).⁸

A inauguração do ensino de História, com tais características, pode ser localizada durante o final do período regencial, quando a História oficial foi implantada como disciplina da escola secundária, na fundação do colégio Pedro II, em 1837. Isso na mesma conjuntura histórica da criação do IHGB, em 1838, órgão responsável por pensar o projeto nacional de país, almejando a construção de uma identidade histórica para a nação recém-independente.⁹ De acordo com Maria Aparecida Quadros Borges e Jezulino Lúcio Mendes Braga (2015, p. 02) “O IHGB era o local de produção da História que seria difundida nas escolas secundárias através dos manuais didáticos”.

Com o desenvolvimento da disciplina de História e do IHGB, a ideia da nacionalidade brasileira passou a ser a questão prioritária posta à sociedade pelas elites pensantes do país. Nesse ideário, é importante lembrar que a exclusão naturalizada contra as mulheres, os africanos e os povos indígenas funcionou durante a época do chamado Brasil colonial como: fundamento ideológico para sustentação do regime patriarcal, da escravidão e do tráfico negreiro, que se ancorou na ideologia de supremacia cultural do homem branco europeu, católico, rico, saudável e civilizado e na inferiorização de grupos sociais pautada em critérios de gênero, raça e renda.

É assim que a História, debatida até em obras com maior ambição intelectual, se manteve predominantemente marcada por uma visão

8 Para saber mais: <<https://ihgb.org.br/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

9 Por iniciativa do ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Seminário de São Joaquim foi transformado no Imperial Collegio de Pedro Segundo, por meio de um Decreto de 2 de dezembro de 1837. O nome dado à instituição foi uma homenagem ao Imperador Dom Pedro II, que naquela data completava 12 anos de idade. Para saber mais: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em: 30 maio 2016.

branca, cristã, europeia e masculina. Por exemplo, no artigo *Como se deve escrever a história do Brasil*, redigido por Adolfo de Varnhagen, em 1847, ou ainda, no panfleto *Porque me ufano do meu país*, escrito por Affonso Celso, publicado em 1900. Assim como aponta Laura Nogueira Oliveira:

Do passado colonial surge um *continuum* que determina os parâmetros das relações raciais contemporâneas: aos indígenas e aos negros restava o caminho da miscigenação. Esse projeto político de constituição de um povo uno resumia os anseios de uma classe dominante em relação à construção da Nacionalidade. Se índios e negros são selvagens inferiores, a conquista e a miscigenação representavam uma possibilidade de regeneração e de supremacia dos valores, dos padrões, dos costumes e da religião brancos. Diante da diversidade, cabia ao Estado, sendo força tuteladora, ser o instrumento de formação dessa Nação. (OLIVEIRA, 2000, p. 22-23)

2.2 O ensino de História na República Velha:

O debate intelectual no Brasil, estabelecido entre o final do período monárquico e o começo do projeto republicando, abrigou críticas e alternativas em relação a tais exclusões, como se observa na Literatura – os paradoxos do uso do trabalho forçado de seres humanos desterritorializados¹⁰ em meio à implantação do liberalismo econômico.

Vale ressaltarmos, ainda, que dentre outros grandes méritos, autores como Lima Barreto, Euclides da Cunha e Manoel Bomfim apontaram a carga apenas retórica dos argumentos republicanos sobre a ex-

10 Sobre os conceitos de territorialidade/desterritorialidade ver: HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. Revista GEOgraphia, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31, 2002. Neste texto os autores apontam o conceito de Desterritorialização como uma noção central na obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Objetivam explicar o sentido, promovendo a dialogicidade destes autores com a Geografia. Mas seria a desterritorialização um eminente convite a pensarmos os sujeitos como fragmentados, mero frutos das relações e interações sociais? Seria esse conceito um instrumento de negação da existência da possibilidade de autonomia, emancipação e liberdade desses sujeitos e porventura de outros e outras que são oprimidos? Evidente que não, o povo no Brasil, de modo geral, e quiçá em vários outros países, jamais aceitaram a situação de subalternidade e de exploração. Mesmo com aldeamentos, afastamentos, processos de criação de colônias, políticas escravistas, destruição de quilombos e de arraiais, criação de exército de reserva na perspectiva do assalariamento etc. o povo brasileiro soube sempre se rebelar. (Rogério Haesbaert e Milton Santos). Disponível em: < <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72> >. Acesso em: 13 jun. 2016.

tensão da cidadania, denunciando as práticas de exclusões e mesmo de extermínio desenvolvido pelo regime contra o povo que ele, supostamente, representava desde seu nome – literalmente, “coisa do povo”.

É sabido que com a abolição da escravidão, o fim da monarquia e o começo da República, um dos impasses vividos pelo ensino de História foi como definir a escrita da história nacional num contexto no qual não havia a participação popular, já que “O povo assistiu bestializado” à proclamação da República, ficando a maioria da população afastada das decisões políticas do país instauradas com o novo regime.

O projeto republicano (sem voto para analfabetos e mulheres) reforçou a discriminação e exclusão da maior parte da população brasileira da participação na esfera pública e das decisões políticas, embora tenha anunciado compromissos com a ampliação da cidadania e a associação desta com a escola, a ponto de ser usada como sede habitual de zonas eleitorais, simbolizando o regime.

Dessa forma, durante o primeiro período republicano no Brasil, também chamado de Primeira República ou República Velha, os

Segundo Castro Alves, as contradições da utilização do “índio” como modelo essencial de identidade nacional expressas nos romances de José de Alencar; as tensões com o passado na personagem Brás Cubas de Machado de Assis, a visão alternativa da pobreza identificada na poesia de Cruz e Souza; o ensaísmo cultural de Sylvio Romero atento às facetas europeias, nativas e africanas da sociedade brasileira, a pesquisa histórica de Capistrano de Abreu, que salientou a consolidação do território colonial e as mudanças de composição humana desse universo.

“Eu quisera dar a esta data a denominação seguinte: 15 de novembro do primeiro ano da República; mas não posso, infelizmente, fazê-lo”. “Por ora a cor do Governo é puramente militar e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque a colaboração do elemento civil foi quase nula”. “O povo assistiu bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer que significava. Muitos acreditavam sinceramente estar vendo uma parada”. (TAVARES, 1987, pp. 26-27, *apud* CARVALHO, 1987).

É importante lembrar que, com a proclamação da República e a efetivação do modelo federalista e a subida das oligarquias agrárias ao poder, surgiu um sistema político e social viciado na troca e nas relações pessoais, o que comprometeu o acesso e o direito de voto a grande maioria dos brasileiros. Para saber mais sobre o direito ao voto e cidadania nas primeiras décadas do Brasil Republicano ver em especial. POCHMANN, Marcio. *Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010; SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio (Org.). *Brasil: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

conteúdos didáticos e práticas pedagógicas relacionadas ao currículo escolar de História reproduziam a ideia de exclusão da participação positiva das mulheres, dos negros, dos povos indígenas na construção da nação brasileira.¹¹

Para saber mais:

Sobre como a escrita da História oficial foi conduzida, reconhecendo a centralidade de certas vozes em detrimento de outras, História oficial, memória popular: reconfiguração do passado africano nos filmes de Ousmane Sembène Mbye Cham. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6439> >. Acesso em: 30 de maio 2016.

O filme *La historia oficial* (no Brasil, *A História Oficial*) é um filme argentino de 1985, dirigido e escrito por Luis Puenzo que conta a história de Alicia, uma professora de História de classe média que, em plena ditadura militar da Argentina, parece viver normalmente e acreditar nas informações transmitidas pelo governo ditatorial. O filme coloca em evidência uma Alicia que depois de ser confrontada por seus alunos e depois da chegada de sua velha amiga Ana (que havia sido exilada pelo regime) começa a perceber que as coisas vão além do que diz a “versão oficial”. Alicia descobre que Ana havia sido torturada pela ditadura e passa a desconfiar que sua filha adotiva possa ser uma filha de prisioneiros políticos, torturados ou assassinados que acabavam por ser levadas para adoção. Ver: <<http://lemaad.fflch.usp.br/node/296>> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UtdTstjKW_E>. Acesso em: 30 maio de 2016.

11 Alda Mourão, Angela Maria De Castro Gomes apontam que “[...] embora seja óbvio destacar que uma dicotomia entre velho X novo, muito comum em experiências de história política de vários países, seja sempre uma construção a posteriori e com carga evidentemente valorativa, os usos políticos que se fazem dela, esvaziando-a das disputas simbólicas que possui, autoriza esse cuidado inicial. Isso, pois, ao menos no caso do Brasil, República Vela e Primeira República transformaram-se em designações sinônimas, sendo, durante décadas, preenchidas de um significado construído por determinados atores/autores do pós-1930. Nesse sentido, também não é mais novidade assinalar que, no âmago dessa nomenclatura, está o trabalho dos chamados ideólogos autoritários das décadas de 1920-30 que, desde então, passaram a utilizar essa nomenclatura, divulgando-a com particular êxito durante os anos do Estado Novo (1937-45). O que tais intelectuais queriam acentuar, numa nítida batalha político-memorial, eram os novos sentidos que deveriam ser atribuídos ao espaço de tempo que se inaugurava com a Revolução de 1930 e, em especial, aos anos que cobriam a experiência do Estado Novo, interpretado como o término e a finalidade de um evento inaugural”. (MOURÃO; GOMES, 2014, pp. 57-58).

O ensino da denominada “História Oficial” de cunho positivista se configurou pelo monopólio de uma historiografia europeia do século XIX baseada na relação entre Estado e Igreja católica e nos pressupostos teóricos e metodológicos da escola metódica, privilegiando uma visão de mundo centrada “[...] *no adulto, masculino, branco, hetero sexual, burguês, física e mentalmente “normal”*”. (UNESCO, 2009. p. 12.).

2.3 O ensino de História na Era Vargas

Durante os anos 1930 perdurou, nos programas e currículos escolares, a visão da História cronológica, eurocêntrica e linear.

Uma vez levada a cabo a Revolução de 1930, Getúlio Vargas instaurou no final daquele mesmo ano o Ministério da Educação e Saúde, nomeando Francisco Campos para o cargo de ministro. Por intermédio da reforma educacional promovida por Francisco Campos, o ano de 1931 marcou o fim da hegemonia do Colégio D. Pedro II à frente do ensino no Brasil. A título de exemplo, o D. Pedro II perdeu a prerrogativa de ser o único colégio habilitado a emitir o certificado de conclusão do curso secundário – vale notar que ao longo da Primeira República (1890-1930) o ensino secundário contava com forte atuação da Igreja Católica através de seus colégios de cunho religioso. (MATHIAS, 2011, p.43).

As grandes transformações econômicas, culturais, políticas e sociais pelas quais o Brasil passou ao longo das três primeiras décadas do século XX foram acompanhadas pelo desenvolvimento de um pensamento histórico novo para o país, o que por sua vez afetou o debate sobre a concepção e o ensino de História.

Esse é um período que foi marcado, entre tantos outros fatores, em destaque pela crise política da República nos anos 1920, o crescimento do movimento tenentista e das classes médias, a crítica aos estrangeirismos, a derrocada das oligarquias regionais, o desenvolvimento da vida operária, a instauração de novos modos de vida do cotidiano nos cortiços, nas favelas e nos subúrbios, a alteração dos costumes domésticos e públicos das famílias rurais e urbanas do país, a disseminação do jogo, os problemas sociais advindos dos resíduos dos males do sistema escravista, o

reconhecimento e a valorização pelo Estado dos ritmos nacionais: o maxixe e o samba, a usurpação da vadiagem; e a construção no imaginário brasileiro dos personagens e tipos emergentes: o malandro, a mulata, o português, o caipira, o imigrante

São com *os intérpretes do Brasil dos anos 30* que a preocupação de se discutir o caráter da identidade e os caminhos do projeto de nação ganham espaço, principalmente a partir de duas gerações de pensadores:

A PRIMEIRA GERAÇÃO destes intérpretes está preocupada com a gestação do Brasil republicano na barriga do império escravocrata, como uma formação que precisava finalmente dar conta de sua identidade nacional não colonial. Esta é a geração de Joaquim Nabuco, André Rebouças, Castro Alves, Euclides da Cunha e Machado de Assis. Em Nabuco e Euclides percebe-se o importante questionamento do status quo, identificado pelos modernistas como macaqueador do pensamento europeu ou da República Federativa dos Estados Unidos da América. Esta geração trazia à tona a inadequação das instituições brasileiras à sua realidade social, fruto de um pensamento formulador totalmente copista (como descrevia Euclides quando se referia às populações do litoral), ou decadente e dependente, como classificava Nabuco (1884). A GERAÇÃO DOS ANOS 1920/30 teve como meta principal, em suas diferentes orientações teórico-políticas, a tentativa de compreender a formação socioeconômica do Brasil no contexto do início da transição de uma sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbano-industrial. Esta geração formada pelos autores modernistas, na literatura, encontrava interseções com os pensadores das estruturas sociais, como no caso de Sérgio Buarque de Holanda. Deste grupo também fizeram parte autores mais conservadores, como Gilberto Freyre, mas cuja postura de revelação do padrão da formação social tornava radical. Vale destacar também a presença de autores como Caio Prado Júnior, que é identificado por vários autores como o autor que elaborou a primeira interpretação marxista do Brasil. (CURTY; MALTA; BORJA, 2015, pp. 18-19). Intérpretes do Brasil: Influências na origem do pensamento econômico brasileiro MALTA, Maria Mello de; CURTY, Carla; BORJA, Bruno In: Anais. XX Encontro Nacional de Economia Política, SEP. Foz do Iguaçu/Unila, 2015. <http://www.centrocelsofurtado.org.br/interna.php?ID_M=1335>. Acesso em 30 maio 2016.

Apesar das influências teóricas advindas das leituras desses escritores, o ensino de História durante os anos 30 foi marcado pelo destaque ao aprendizado de “História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Para o ensino elementar (séries iniciais do ensino fundamental) discutia-se, neste momento, a implantação dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar em substituição a História e Geografia”. (BORGES; BRAGA, 2015, p.02).

O Estado Novo, em 1937, implantou um regime ditatorial que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente da nação até 1945. Durante essa época, as disciplinas de História do Brasil, Geografia do Brasil e Língua Portuguesa se constituíram em suportes de uma Educação que interessava àquela ditadura (a nação como corpo harmonioso, alheio a conflitos, homogênea), paralelamente aos debates acadêmicos que, a partir do Modernismo, expandiram a compreensão do perfil nacional, ausentes durante décadas do ensino escolar, embora influentes desde os anos 20 e 30 no campo ampliado da cultura histórica.

Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt, esse foi um período no qual “a escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela ‘nação’ para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos.” (BITTENCOURT, 1988, p. 45). Além disso, conforme afirma Kátia Abud (1998, p. 108), “os eixos em torno dos quais os programas se estruturavam tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do povo brasileiro, a organização do poder político e ocupação do território brasileiro”.

Nessa época, ensinar e aprender história deveria servir para difundir e assimilar o postulado positivista, por meio da introjeção dos sentimentos e valores nacionais que tinham como base as ideologias da democra-

Os intérpretes do Brasil:

Em um ensaio clássico, Antonio Candido grifou, indelevelmente, o significado de Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Jr. como marcos definidores da geração de 1930, revelada nessa aventura obstinada de reinterpretação do Brasil. Ao mesmo tempo em que recupera o significado dos anos 30, inquestionável ponto de inflexão – quando tendências recentes na historiografia enfatizavam a continuidade –, delimita as vertentes inovadoras que diferenciam cada um dos autores e circunscreve as orientações comuns, evidentes na perspectiva histórica como centro de análise. (NOVAIS; ARRUDA, 1998, p. 01)

cia racial, do branqueamento e da assimilação dos povos indígenas ao projeto de sociedade brasileira unificada. Pressupostos ideológicos esses que foram estabelecidos por meio de uma visão de História ainda com fortes características eurocêntricas e os quais não criavam contradições muito profundas na cabeça dos alunos (PINSKY, 1988, p. 17).¹² Segundo Seth Garfield (2000):

O Estado Novo, apesar de proclamar autenticidade própria, fez exatamente o oposto, ao adotar amplamente um modelo corporativista europeu em seus esforços para reordenar a sociedade brasileira. No seu discurso sobre a raça, o regime de Vargas também difundiu doutrinas europeias, mas redefinindo os grupos considerados indesejáveis a unificação nacional, defesa territorial e configuração racial. (GARFIELD, 200, P.21)

O desdobramento da política ditatorial de Getúlio Vargas, com a entrada do país na Segunda Guerra e a insurgência de manifestações contra o regime trouxe à baila novamente a questão do protagonismo de

A Redenção de Cam é uma pintura a óleo sobre tela realizada pelo pintor espanhol Modesto Brocos em 1895. A obra aborda as teorias raciais do fim do século XIX e o fenômeno da busca do "embranquecimento" gradual das gerações de uma mesma família por meio da miscigenação. A obra encontra-se conservada no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro

Para saber mais:

http://mnba.gov.br/portal/http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/corpocorealteridade_-GELEDES.pdf

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-futuro-era-branco>

12 Para Carlos Leonardo Kelmer Mathias (2011, p.44) “Pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial. O índio retratado detinha um ideal medieval, sendo que fisicamente sua aparência remontava ao homem branco, sem relação com seus descendentes. Iniciava-se a divulgação de que o índio, ao contrário do negro, não aceitou a escravidão, pois era uma raça nobre. O negro, por seu turno, surgia na qualidade de mercadoria e de mão de obra. Neste cenário, destacava-se a figura do bandeirante, o grande desbravador e conquistador do país” (BITTENCOURT, 2005, p. 34-39; FONSECA, 2001, p. 102-104; FONSECA, 2003b, p. 52-54; GASPARIELLO, 2007, p. 93). História Unisino – Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011 <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>

negros, indígenas na construção do projeto republicano.

No breve período democrático vivido no Brasil, o qual se estendeu do fim da ditadura de Vargas até o início da ditadura militar em 1964, foi caracterizado pela atuação intensa dos movimentos artísticos e intelectuais, organizações estudantis, movimentos sociais e trabalhistas, partidos de esquerda, todos interessados em atualizar o perfil identitário brasileiro a partir das culturas populares, como também organizados contra as contradições impostas pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado para o progresso do país.

2.4 O ensino de História no período Democrático

Entre o final da década de 1940 e ao longo da década de 50, a conjuntura política evidenciou cada vez mais as disputas em torno dos processos sociais de construção de memórias históricas, trazendo dessa vez experiências e vozes brasileiras historicamente marginalizadas e/ou subalternizadas pelas narrativas históricas hegemônicas nacionais. Isso se deu, principalmente, em razão das mobilizações populares desencadeadas à época.¹³

Por conseguinte, o ensino de História passou a ser pensado em função do mundo do trabalho, com isso iniciou-se uma série de experiências nos modos de ensinar e aprender dessa disciplina. Experiências que, em muitos casos, resgataram em sala de aula: o trabalho com jornais, a memorização dos acontecimentos e fatos históricos, dos nomes de heróis nacionais, das datas cívicas comemorativas consideradas relevantes, metodologias que ofereciam, naquele momento, um sentido novo ao ensino. Como aponta-nos Carlos Leonardo Kelmer Mathias:

Ao término da década de 1950 e alvorecer da seguinte, arborescia uma mudança de perspectiva proveniente de exigências de operários, estudantes e classe média. Reivindicava-se um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos

13 O Brasil de JK. Os Movimentos sociais no campo. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos>>. Acesso em: 30 maio 2016.

pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro. Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx foram alguns dos autores que entraram na ordem do dia. Todavia, o Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador (PINSKY, 1988, p. 17-18; BITTENCOURT, 2008, p. 82-83 *apud* MATHIAS, 2011, p.44).

2.5 O ensino de História no Regime Militar

A experiência ditatorial civil-militar de 1964/1985 tratou de diluir a História numa disciplina de cunho cívico conservador, os chamados Estudos Sociais, rejeitada, veementemente, por parcela significativa de educadores naquele período, como se pode observar nas corajosas iniciativas da ANPUH.¹⁴ De modo consequente, segundo Iêda Viana (2014, p.05) a disciplina escolar História no contexto da reforma educacional dos anos 1970 pode ser sintetizada em duas versões:

Uma primeira que entende os Estudos Sociais como esvaziado de conteúdos oriundos da ciência de referência – a História –, após a implantação dos Estudos Sociais. Nessa leitura, a transposição didática nos currículos escolares de Estudos Sociais teria promovido o distanciamento que passou a existir entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos; Uma segunda versão

14 Em 19 de outubro de 1961 foi fundada, na cidade de Marília, estado de São Paulo, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH. A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia não acadêmica e autodidata ainda amplamente majoritária à época. Atuando desde seu aparecimento no ambiente profissional da graduação e da pós-graduação em história, a ANPUH foi aos poucos ampliando sua base de associados, passando a incluir professores dos ensinos fundamental e médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país. O quadro atual de associados da ANPUH reflete a diversidade de espaços de trabalho hoje ocupados pelos historiadores em nossa sociedade. A abertura da entidade ao conjunto dos profissionais de história levou também à mudança do nome que, a partir de 1993, passou a se chamar Associação Nacional de História, preservando-se contudo o acrônimo que a identifica há mais de 40 anos. Para saber mais <<http://site.anpuh.org/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

compreende que a institucionalização dos Estudos Sociais, naquele contexto reformador, manteve inalterados os referenciais teórico-metodológicos das ciências de referência – História e Geografia – naquela área: tratando-se da História, permaneceu a primazia dos aspectos políticos, datas, personagens heroicos, batalhas, portanto, à perspectiva da História linear, evolucionista, factual (NADAI, 1985/1986, p.110 apud VIANA, 2014, p.5).

Golpe Militar

A dimensão civil do golpe militar foi muito bem demonstrada em obras como 1964: a conquista do Estado, de René Dreyfuss, que evidencia as intensas articulações entre o empresariado nacional e estrangeiro, o governo dos Estados Unidos e os militares de alta patente para construir uma oligarquia que partilhasse cargos e espaços nos conselhos empresariais, em instituições estatais e em organismos ideológicos formadores de quadros (ESG) ou de opinião pública (IBAD e IPES). O núcleo duro da política econômica dos governos militares foi entregue a civis, representantes do grande empresariado nacional e associado. No governo Castello Branco 8 ministérios estiveram nas mãos de civis e 3 nas de militares; no governo Costa e Silva, 9 ministros eram civis e 4 militares; no governo Médici, 11 ministros eram civis e 4 militares; no governo Geisel, 10 ministros eram civis e 4 militares; e no governo Figueiredo, 11 ministros eram civis e 4 militares.

Para saber mais: <<https://blogdaboitempo.com.br/2014/04/01/o-golpe-militar-de-1964-e-o-brasil-passado-e-presente/#prettyPhoto>>. Acesso em: 30 maio 2016.



2.6 O ensino de História na redemocratização

Com o final da ditadura e o começo do processo de redemocratização e restauração do estado de direito “novos personagens entraram em cena” e passaram a reivindicar com mais veemência a garantia por direitos sociais e a participação equânime na vida política e pública do país e, como por exemplo, a se verem representados de maneira positiva na História ensinada nas escolas.¹⁵

A partir do final de década de 1980, como afirmou a professora Selva: “Podemos caracterizar, como tempos de repensar” sobre a história que era ensinada nas escolas e nas universidades brasileiras.¹⁶ O processo até aquele momento levou à necessidade da invenção de metodologias do ensino de História que atendessem as novas demandas apresentadas por diferentes sujeitos sociais da sociedade brasileira.

De tal maneira, o debate sobre o processo de conhecimento histórico e a sua adequação ao ensino-aprendizagem, parafraseando Ivor F. Goodson apresentou uma fase nova, notadamente caracterizada por um:

processo de construção não meramente mais lógico ou simplesmente baseado numa questão epistemológica, mas a partir dum processo social, no qual se entrecruzam elementos lógicos, epistemológicos, intelectuais, sociais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores de classe, raciais, étnicos e de gênero. (GOODSON, 2008, p.8)

A partir de então, as demandas importantes de saber histórico elaboradas por movimentos sociais dos mais diferentes matizes foram incorporadas ao ensino de História, em articulação com seu crescente debate no meio acadêmico. As problemáticas referentes às ausências do currículo de ensino de povos africanos e dos negros no Brasil, assim como a História dos povos indígenas se tornaram conhecimentos curriculares obrigatórios de acordo com a legislação federal.¹⁷

15 SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

16 FONSECA, 1997, p.16.

17 Situa-se nesse debate uma série de medidas que visam alterar a situação de desigualdade presente nas escolas. Em primeiro lugar, há que se atentar para a promulgação da Lei 10.639/03 que inclui currículo oficial da Rede de Ensino o estudo da História da África e dos

E a História das mulheres se consolidou como campo de pesquisa de grande importância na universidade e noutras instituições, oferecendo importantes materiais a serem retrabalhados pela cultura educacional. Os debates referentes a ambiente e saúde pública também mereceram sensível expansão nos estudos históricos, tendendo a serem crescentemente incorporados.

Presenciamos, de tal maneira, ocorrer no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, toda uma movimentação em torno dos debates e das mudanças promovidas para o ensino de História na educação básica e no ensino superior brasileiro, principalmente, no que tange às disputas e discussões curriculares.¹⁸

Esse movimento foi caracterizado por se pensar no Ensino de História nos quadros de uma política educacional que prioriza o direito aos saberes. Isto significa que por meio de uma crítica descolonizadora, devemos nos preocupar em enfatizar no trabalho com crianças, jovens e adultos o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo e da autoconsciência histórica de maneira simultânea à consciência da alteridade e da História como processo coletivo.

Principalmente a partir da redemocratização, foram intensas as discussões em torno da inclusão de narrativas que passaram a evidenciar as resistências dos diferentes grupos sociais no currículo de História. A título de exemplos: passamos a valorizar revoltas como a de

Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, lei esta que foi alterada, posteriormente, pela Lei 11.645/08, para a inclusão da temática indígena. A relevância de tais leis pode ser traduzida no que é exposto na introdução do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: A Lei 10.639 e, posteriormente, a Lei 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2008. - - Programa Mais Educação São Paulo – Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Disponível em: <http://maiseducacaoaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.)

18 Já que o “currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indeléveis das relações sociais de poder” (SILVA, 2007, p.148); Para saber mais das propostas curriculares da Base Nacional <<http://basenacional-comum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 30 de maio de 2016

Canudos, da resistência dos indígenas frente às missões, da revolta dos Malês, nas quais também se buscava independência em relação à colônia, mas que a “História Oficial” ocultava por se tratarem de revoltas lideradas pelos africanos, negros e pobres. A necessidade da união dos povos latino-americanos também foi intensamente explorada, por considerarmos um ponto central de resistência, por isso voltamos nossas atenções para a Guerra da Tríplice Aliança e a quantidade de mortes (dizimação da população masculina, jovem e infantil do Paraguai) pelos países vizinhos - Argentina, Brasil e Uruguai, que juntos lutaram para eliminar a possibilidade da soberania do povo paraguaio.

“Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”

*Chimamanda Adichie*¹⁹

¹⁹ O discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED), posteriormente disponibilizado em vídeo no Youtube, em que trata do perigo da história única – termo cunhado por ela – em referência à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades. Em suas palavras, Chimamanda trata de uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>> e <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

HISTÓ

STÓRIA

HISTÓ

STÓRIA

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA

3

*“[...] Mas tudo é rima rastêra
De fruta de jatobá,
De fôia de gamelêra
E fulô de trapiá,
De canto de passarinho
E da poêra do caminho,
Quando a ventania vem,
Pois você já tá ciente:
Nossa vida é deferente
E nosso verso também.[...]”*

Patativa do Assaré

As mudanças conceituais e as concepções diferentes estabelecidas, em relação às representações cartográficas passaram, ao longo dos tempos, a ser usadas para delimitar territórios. Nos primórdios, relacionados à caça e à pesca, a palavra cartografia foi introduzida nos debates científicos pelo historiador Manuel Francisco Carvalhosa, através de uma carta escrita em Paris e endereçada ao historiador brasileiro Francisco Adolfo de Varnhagen.

Guardada as devidas proporções, quanto às especificidades de cada área de conhecimento, assim como a História da Cartografia, as concepções sobre o ensino de História passaram pelos mesmos processos de debates intensos e de amplas transformações teórico-metodológicas desde a sua origem como disciplina escolar, na Europa do século XIX.²⁰

20 Como qualquer área de conhecimento humano, no ensino de História “As concepções podem ser vistas neste contexto como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas condicionam a forma de abordagem das tarefas, muitas vezes orientando-nos para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas”. PONTE, João Pedro da. *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. In: Educação Matemática: Temas de Investigação. Lisboa: IIE, 1992. p. 185-239.

Mapa Invertido

O “Mapa Invertido da América do Sul”. Em 1943, o artista plástico uruguaio Joaquín Torres-García publicava uma de suas mais expressivas obras o Mapa Invertido da América do Sul. “Tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, aponta insistentemente para o Sul, nosso norte.” Joaquín Torres García. *Universalismo Construtivo*, Buenos Aires: Poseidón, 1941.

Para saber mais

Mapa invertido da América do Sul: visões de mundana cartografia artística. Carla Monteiro Sales –Disponível em: <http://www.nucleasuerj.com.br/home/phocadownloadpap/Das_Americas/Edicao_n_17/carla_sales.pdf> e <<http://advivo.com.br/blog/oswaldo-conti-bosso/%E2%80%9Cnosso-norte-e-o-sul%E2%80%9D-o-legado-de-torres-garcia>>. Acesso em: 30/05/2016

A historiografia europeia do século XIX conheceu uma consolidação metodológica – a ênfase no trabalho com fontes de época (LANGLOIS; SEIGNOBOS) e, noutra frente de pensamento, uma abertura para o universo da experiência de diferentes grupos sociais, abrangendo camponeses, operários, mulheres e crianças. A contar dos debates metodológicos, com enfoque mais técnico, realizados durante o século XIX, como aqueles sintetizados pelo conhecimento Histórico – também desenvolvido nas escolas. Foi debatido que toda informação ou análise possua referenciais em documentos de época. Certamente, esses referenciais passam por leituras críticas e interpretativas, articulando as informações obtidas a relações de poder e projetos sociais em andamento nas sociedades estudadas.

No século XX, essas possibilidades foram ainda mais ampliadas em termos temáticos e metodológicos. Com a consolidação da Escola dos Annales e seus seguidores, passou-se a enfatizar a interdisciplinaridade e a universalidade de temas e fontes para a investigação histórica. Embora parte dessa riqueza metodológica tenha sido frequentemente marcada pela despolitização das análises e por práticas institucionais, atendendo a demandas de Estado e grupos sociais dominantes. Ou ain-

da, na superação dos marcos da historiografia nacional e positivista realizada pelas recentes pesquisas no campo das historiografias africana, indígena e latino-americana.

Mais recentemente o ensino de História passou a ser pensado, especialmente a partir da “Era das revoluções”, associado à legitimação do Estado nacional e da cidadania moderna. Num país como o Brasil, que teve tradição escolar extremamente limitada desde o período colonial (os primeiros cursos superiores foram implantados já no processo de Independência, a partir da fuga da família real portuguesa para a colônia), a questão da cidadania e o ensino de História se inter-relacionam, para superarmos o silenciamento das vozes indígenas e de origem africana, que a educação nesse período manteve subalternizadas.

Ao longo do tempo - inclusive na contemporaneidade, mesmo que com menos força - verificou-se a primazia de um ensino de História eurocêntrico, carregado de discursos defendidos e difundidos pela elite dirigente de nosso país, antes e após a Independência, que procuravam não apenas sobrepor a História Oficial do colonizador europeu e de seus descendentes sobre as dos demais povos que participaram da formação de nosso povo, mas também silenciar tais memórias, deixando-as submersas, demasiadamente distantes da superfície e sem perspectivas de alcançar tal patamar.

Nas últimas décadas, entretanto, com o resultado da Mobilização dos Grupos e Movimentos Sociais, passaram a reivindicar seus espaços nos currículos de História. Tais reivindicações seguem mostrando que o currículo e a escola são campos de disputas políticas, podendo servir para legitimar discursos de dominação ou criar oportunidades de enfrentamento destes.²¹ Segundo Selva Guimarães Fonseca ao pensarmos “o lugar e o papel ocupados pela História na educação básica brasileira, na atualidade”, devemos ter em mente que eles:

derivam, pois, de transformações na política educacional e no ensino de História, conquistadas a partir de lutas pela democracia nos anos 1980, da promulgação da Constituição Federal de

21 No documento criado pela gestão municipal de Luiza Erundina (1989-1992), intitulado Aos que fazem educação conosco em São Paulo (SÃO PAULO, 1989), o secretário Paulo Freire comunicava a intenção de construir, coletivamente, o espaço escolar que se constituísse em: [...] um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual, independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (SÃO PAULO, 1989).

1988 e da implantação da nova LDB. Dentre as transformações que se tornaram realidade nos anos 1990, destacamos aquelas que consideramos avanços significativos para a área: o fim das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que também foram, paulatinamente, extintos. Em contrapartida, houve um fortalecimento dos cursos superiores de História, sobretudo nas instituições públicas, e ainda mudanças na política pública de livros didáticos. Além disso, ressaltamos as experiências significativas e impactantes de reformas curriculares no âmbito dos governos municipais e estaduais democráticos - em São Paulo e Minas Gerais nos anos 1980 e 1990, por exemplo, bem como o desenvolvimento de programas e projetos de formação docente nas diversas regiões do território nacional. (FONSECA, 2010, p.1).

Desde então o “para quê, o quê e como ensinar em História?” foram questões que ganharam novas dimensões e possibilidades geradas a

Chinua Achebe é um dos mais respeitados escritores africanos da atualidade. Atuou na diplomacia durante os conflitos entre o governo da Nigéria e o povo ibo, no final da década de 1960. Em 2002, foi agraciado com o Prêmio da Paz oferecido pela Feira de Frankfurt, na Alemanha. Em 2007, recebeu o Man Booker International, um dos mais importantes prêmios das literaturas de língua inglesa.

Para saber mais: <<http://www.casafrika.es/po/detalle-who-is-who.jsp?PROID=36567>>. Acesso em: 30 maio 2016.

Heloísa Pires Lima, concedeu uma entrevista na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá (DRE PJ) para a TV Cultura sobre o Leituraço.

Para saber mais

http://www.olimpiadadehistoria.com.br/vw/118b1SK4wNQ_MDA_c3dc9_/Heloisa%20Pires%20Lima%20biografia.pdf & <https://www.facebook.com/hpi-reslima>

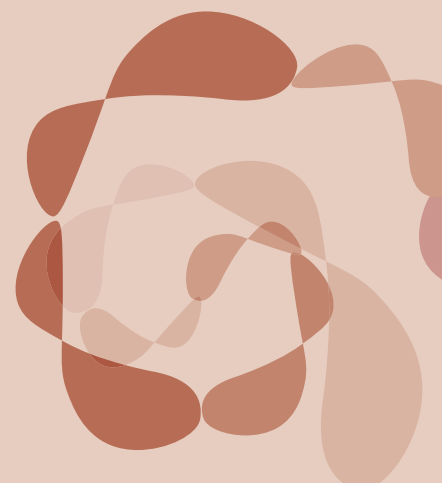
partir da discussão sobre novas metodologias e abordagens, as quais não se ancorassem tão somente na experiência europeia-estadunidense e com claro perfil colonizador, mas que levassem em consideração outras historicidades, no sentido de descolonização do currículo. Em outras palavras, como sugere o escritor nigeriano Chinua Achebe: um equilíbrio de histórias. (ADICHIE, 2009).

Nesses percursos de mudanças relativas ao ensino e aprendizagem da História, atreladas ao movimento da educação intercultural crítica, se estabeleceu a Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008. A referida Lei alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que assinalou as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".²²

Ao se ensinar e aprender História, a busca pela vivência equilibrada entre as diferenças presentes na sociedade brasileira e, por conseguinte na escola, passou a exigir um posicionamento crítico frente à construção coletiva de uma concepção de História voltada para o projeto de cidadania, democracia, emancipação e esperança. Isso significa mexer com nossos valores, crenças e culturas consideradas como verdade; significa desconstruir práticas pedagógicas que ainda se pautam por uma concepção colonialista, racista, sexista, conservadora e excludente que banalizam e tornam insignificantes as diferenças e as práticas culturais.

Tal abordagem fomenta outros olhares, fazeres e construções de saberes históricos escolares para/com os sujeitos de aprendizagem dos três ciclos; o Ciclo de Alfabetização, o Ciclo Interdisciplinar e o Ciclo Autoral pautados na valorização dos direitos de aprendizagem e no

22 O conceito de interculturalidade tem sido abordado por vários autores na tentativa de explicar seu significado, em grande parte dos casos, a partir de seu uso pelas agendas identitárias e políticas em âmbito local, nacional ou mesmo transnacionais, a favor da diversidade cultural. As análises de Candau (2008; 2009), Canclini (2005; 2009), Walsh (2001; 2010) mostram uma afinidade de ideias no que se trata dos posicionamentos destes a respeito das dinâmicas e estratégias interculturais atuais. De maneira geral, os autores chegaram a conclusão de que o estudo da interculturalidade está relacionado com a promoção da consciência das diferenças, numa tentativa de mudança de paradigmas, devolvendo às culturas subalternas seus espaços em processo de negociação, empréstimos e interações. Sendo a perspectiva intercultural vista como uma possibilidade não só teórica, mas também prática de atingir-se, no dizer de Candau (2008, p. 54) "a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade". Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, ju./dez. 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Vera Maria Ferrão Candau Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Brasil. Acesso em: 30 maio 2016.



exercício da cidadania.²³

De tal maneira, o ensino e aprendizagem de História, ao invés de uma mera sucessão cronológica de causa-efeito, numa visão da história que considera apenas *o distante*, onde *o local* parece desaparecer (assim como seus conflitos), significa bem mais, portanto, tratando-se de entender experiências, especificidades, possibilidades, soluções atingidas por relações sociais concretas e outras potencialidades em aberto, evitando uma justificativa automática das relações de poder estabelecidas. Entender-se e compreender o outro, de forma crítica, não se encerra num espetáculo ideológico que os dominantes nos oferecem. Conhecer História é indagar sobre o que significaram aquelas soluções e quais outras saídas existiram e podem existir para seus dilemas. É a busca por:

[...] uma história cujo marco territorial adapte-se à explicação do problema estudado e que evite a repetição decorada e acrítica

Currículo Integrador, os Sujeitos da Infância e a atuação do Coordenador Pedagógico

O currículo integrador da Infância Paulistana que envolve a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pressupõe que o trabalho coletivo das Unidades Educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

23 Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o ensino de história dentro da organização em ciclos de aprendizagem pode e deve ser articulado com a importância da atuação dos Núcleos Étnico-Racial, Sala de Leitura, Tecnologias para Aprendizagem, Educomunicação, Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA e Avaliação para Aprendizagem na garantia dos princípios éticos, estéticos e políticos perpassando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, considerando a escuta, o protagonismo e a diversidade como elementos fundamentais na garantia dos Direitos de Aprendizagens e da Formação Cidadã de todas as educandas e educandos. (janeiro 2016) Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar | Portal da Secretaria < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24780.pdf> > Acesso em 30 mai 2016.

de um suposto saber enciclopédico. Um ensino de história que dê ao aluno algum domínio das habilidades do historiador e do cientista social, ao mesmo tempo em que lhe permita defender-se das narrativas míticas *prêt-à-porter*. (ROSA, 2007, p. 59).

No caso do ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais, tal concepção remete ao estabelecimento do diálogo com algumas problematizações de como descolonizar/desmasculinizar/desoficializar o currículo, como também superar a visão adultocêntrica de ensino, que é “uma concepção de educação meramente transmissiva e a visão de uma criança reconhecida como sujeito passivo e depositária de conhecimentos”. (ANDRADE, 2010, p. 74)

Nesta ótica, a ressignificação das datas comemorativas serve de mote para subverter as práticas curriculares e pedagógicas e a relação da criança com o conhecimento histórico escolar. Por conseguinte, trazendo para dentro dos muros das escolas, questões socialmente vivas e respeitando as crianças como sujeitos históricos. Assim, como aponta-nos Tomas Tadeu da Silva, as “datas comemorativas” ilustram o processo de colonização do currículo, perpetuando representações de grupos privilegiados. Sua defesa é na consolidação de um currículo crítico que problematize o contexto atual, com um modelo educacional para a subversão, transgressão, pluralidade e desestabilização.

É necessário, portanto, problematizar datas e eventos comemorativos ou atividades que evoquem perspectivas restritas ao consumismo impulsionado pelo capitalismo. Tal redefinição se desdobrará em outros olhares, fazeres e construções de saber histórico escolar para/com as crianças do ciclo interdisciplinar e autoral, negando assim uma vertente denunciada por Tomaz Tadeu Silva:

[...] De certa forma, essas datas e atividades que lhes acompanham sintetizam as perspectivas e visões dos grupos dominantes sobre as relações sociais. Essas “datas comemorativas” condensam, em sua estrutura e espírito, precisamente aquela relação voyeurística que os grupos dominantes mantêm com grupos subordinados. Através de um olhar caracteristicamente imperial de contemplação e exame superior e arrogante, embora sob o disfarce de um objetivo multicultural desinteressado, a celebração isolada dessas datas focalizadas no “outro” acaba por reforçar uma relação

neocolonialista com grupos socialmente subordinados [...]. As chamadas "datas comemorativas" ilustram o processo de colonização do currículo. Elas tendem a perpetuar precisamente as representações de grupos privilegiados [...]. Sua subversão poderia ser representativa de uma subversão mais ampla do currículo e da pedagogia existentes [...]. (SILVA, 1996, p. 208).

Com este fio condutor, podemos pensar outras possibilidades destinadas ao ensino e aprendizagem de História no Ciclo de Alfabetização, como por exemplo, a ideia de *Cidade Educadora*.²⁴ Visando assim a integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente. A cidade de São Paulo é esparramada por histórias, memórias, monumentos, praças, experiências, cheiros, sabores, museus, sujeitos, que possibilitam relações pedagógicas

A Cidade e seus Documentos

Como principal entidade de memória da Prefeitura de São Paulo, o Arquivo Histórico de São Paulo tem como missão preservar a história da administração pública municipal, assegurando o recolhimento, a organização, a conservação e o amplo acesso aos documentos públicos que estão sob sua guarda. O objetivo do Caderno do Professor é aproximar a comunidade escolar ao Arquivo Histórico, incentivando o uso dos documentos disponíveis como fontes de informação e o desenvolvimento de um público sensibilizado para as questões do patrimônio cultural. Este material de apoio traz subsídios para explorar o conjunto de cinco painéis elaborados para uso nas unidades dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6708309-Caderno-do-professor-arquivo-historico-de-sao-paulo-a-cidade-e-seus-documentos.html>> <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/publicacoes/index.php?p=8314>. Acesso: em 30 maio 2016

24 O que é cidade educadora? A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando as contribuições das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir de sua identidade cultural. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 maio 2016.

significativas da criança com o conhecimento histórico escolar, negando uma abordagem historiográfica que privilegia a data, o fato e o herói nacional, mas sim na defesa dos direitos de aprendizagem, os quais possibilitem voz/vez para outras pessoas e histórias socialmente excluídas.

3.1 Quais concepções defendemos para o ensino e aprendizagem de História?

Diante dos sujeitos e das histórias locais, memórias e narrativas, as quais foram silenciadas nas interpretações dominantes da História, é muito necessário que sejamos conscientes de nossos saberes sem que isso se traduza em arrogância opressiva em relação aos educandos e família.

Resulta dessa postura uma prática de identificar cada educador, como intelectual eticamente comprometido com as transformações sociais. Segundo Henry A. Giroux (1997), os professores devem:

se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. (GIROUX, 1997, p. 163)

Nesta questão, por meio da memória social e da cultura histórica, as vozes de educadores e educandos também dialogam com diferentes espaços sociais para além do âmbito acadêmico. Na medida em que a Pesquisa e a Autoria, reconhecidas como Direitos de Aprendizagem se desenvolvem por toda a formação dos educandos, pouco a pouco se vai adquirindo maior significado durante os anos finais do Ensino Fundamental (Ciclo Autoral). Desta forma, desenvolver experiências, nas quais os(as) estudantes/autores(as) se empoderem para analisar informações e fontes, fazer escolhas interpretativas e expressar conclusões a respeito de temas diretamente tratados em aula e de outros assuntos e problemas por

ele enfrentados na vida social.

Certamente, essa tarefa de pesquisa não se reduz a um componente escolar, fazendo parte de uma formação interdisciplinar que se desenvolve por múltiplas áreas do conhecimento. Da mesma forma que a experiência autoral não se revela magicamente no final do processo de formação, a interdisciplinaridade é uma prática que deve ser alimentada ao longo do Ensino Fundamental e, no caso de História, beneficia-se de um caráter universalizante e singular desse campo de saber (História pode falar de tudo...) e dos diálogos de cada outro Componente Curricular com suas próprias historicidades, que abrangem também o presente.

Essa reflexão é retomada nos debates realizados para a construção da concepção aqui apresentada para o ensino de História, incluindo os espaços destinados à formação permanente dos docentes, tanto no seio da própria Rede Municipal de Ensino quanto fora dela (programas de pós-graduação e similares). Não se trata de “corrigir deficiências” na formação dos(as) professores(as) e sim de articular sua atividade à dinâmica permanente de cada campo de saber: assim como advogados, médicos e engenheiros precisam acompanhar as mudanças técnicas e teóricas em seus campos de trabalho para poderem atuar profissionalmente da melhor maneira, educadores de História (e de outras áreas de conhecimento) necessitam dialogar com os debates em andamento sobre seu(s) campo(s) de saber.

A obrigatoriedade recente de oferecer conteúdos de História da África e História Indígena, por exemplo, atesta a necessidade desse diálogo, que também é de fundamental importância para campos temáticos clássicos (Renascimento, Escravidão antiga e moderna etc.).

A formação de educadores(as) em História deve articular permanentemente as dimensões pessoais, sociais, acadêmicas apontando o quanto a construção do saber histórico escolar envolve concepções diversas, obrigando-nos a tomar uma posição frente a elas. Quem sabe em direção não mais ao Norte, mas agora ao Sul. Pois, se o verbo nortear, indica encaminhar em direção ao norte, funcionando como sinônimo de orientar-se, guiar-se, *Sulear* é aqui empregado a partir “de um olhar críti-

co da história e perceber que a posição que ocupam hoje todos os países do hemisfério Sul não é uma mera contingência” (SEMERARO, 2009), mas sim resultado de um processo histórico e social de exploração econômica dos países do “sul” pelos países do “norte” geográfico ocidental.

Buscamos o entendimento de uma concepção de História descolonizadora que aponte para o sul como aqueles lugares de conhecimento produzido e visão de mundo compartilhada e curtida entre o “conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13). Esta não é uma definição que desconsidera outras concepções de História produzidas ao norte do mundo, pelo contrário, são os modos de produção dessa História que devem ser revisitados, relidos e ressignificados pela abordagem metafórica e dialética do Sul, na visão dos sujeitos colonizados.

Materializar uma concepção sobre o ensino de História frente a uma proposta de modalização epistêmica, que considera o “sul” como paradig-

“O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. Eduardo Galeano. Programa Sangue Latino, do Canal Brasil, gravado em 2009. O jornalista e escritor uruguaio, Eduardo Galeano, autor de *As Veias Abertas da América Latina* fala sobre a cidade de Montevideu, onde vive e também sobre a morte de seu cachorro. Direção de Felipe Nepumuceno.

ma para os falantes no mundo de hoje, significa, sobretudo, “que a compreensão do mundo excede largamente a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2009, p. 51).

Assim, como ironiza o autor do quadro *América Invertida*: “Tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul” (GARCIA, 1941).

HISTÓ

STÓRIK

HISTÓ

STÓRIA

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

4

“O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia”

Paulo Freire (2001)

*“[...] Ninguém é perfeito, mas ainda tem o direito
Direito de falar, direito de pensar
Direito de viver descentemente sem roubar
Direito de aprender como se ganha dinheiro
Sem ter que trapacear no jogo o tempo inteiro
Direito de ouvir e de criticar também
Direito de entender e debater com vc além. [...]”*

Racionais Mc's (2009)

A própria concepção de História, construída neste documento, associada às mudanças de práticas e às propostas de "desconstrução" e "descolonização", apresenta-se como uma via de extrema relevância para o debate dos direitos de aprendizagem em história. Essa afirmação traz-nos a noção que existem "formas outras" de produção do conhecimento, que existem noções de mundo (cosmogonias e cosmologias), lógicas e fundamentos para além das que nos foram apresentadas como as "melhores" ou pior, como as "únicas". (SÃO PAULO, 2015).¹

A concepção do protagonismo do educando. O(a) educando(a) traz em si bagagens de múltiplos conhecimentos, com os quais, intermediado pelo professor, gera e evolui para outros novos conhecimentos. Uma concepção de área que transita livremente de todas as formas em outras esferas do conhecimento produzido pelos seres humanos. Dentro do conceito de uma historiografia contextualizada que abrange todos os agentes sociais, sem distinção de raças, etnias, cor, sexo, credo e outras diferenças.²

É de extrema importância, conseqüentemente, numa sociedade democrática, garantir acesso aos conhecimentos escolares diferentes e diversos (entendendo saberes: os produzidos ao longo da história da humanidade, saberes acadêmicos, saberes populares e aqueles produzidos na própria escola) a todas as pessoas.³

Nessa perspectiva da História, entendida "como conhecimento, como experiência e prática de cidadania" (BRASIL, 1997), seu com-

1 Pensando a ressignificação do Currículo na perspectiva da Educação Integral em prol da formação de seres humanos completos. – Para saber mais <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Pensando-a-ressignificacao-do-Curriculo-na-perspectiva-da-Educacao-Integral>. Acesso em 30 maio 2016.

2 Texto de citação obtido por informação oral no seminário componentes curriculares em debate proferido pelo professor Airton Fernandes Paes da EMEF Claudio Manoel da Costa. Diretoria Regional de São Mateus, em 4 de maio de 2016.

3 Segundo o documento do PRADIME (Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação) o principal "foco da gestão democrática e de todo o trabalho educacional não é apenas a aprendizagem ou o bom desempenho educacional e social de todos os educandos, mas é também a construção da cidadania plural, da capacidade de conviver com o novo e com todos os desafios disto decorrentes" (BRASIL, 2006, p. 22). Assim a disciplina História como componente curricular pode ser contemplada na perspectiva dos direitos de aprendizagem, que contribuam para a concretização de uma prática de gestão democrática, participativa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=219:pradime-apresentacao&catid=149:pradime&Itemid=447 Acesso em 30 maio 2016.

ponente curricular deve contribuir para que os(as) estudantes tenham o direito assegurado à afirmação positiva das suas identidades/visões/experiências de mundo reconhecidas (não fazendo dos(as) educandos(as), assim, tábulas rasas). Aprofundando e ampliando seus repertórios e conhecimentos, a partir da relação com a vida dos(as) estudantes, devemos garantir o direito de acesso ao conhecimento histórico e a possibilidade de avaliação crítica do mundo onde vivem, ultrapassando as obviedades que sustentam as normas ideológicas, colaborando numa perspectiva de um mundo diferente, a partir das suas escolhas e caminhos.

Observando os debates recentes, cresce a utilização do conceito de “direito de aprendizagem”, numa perspectiva que entende a escola como lugar privilegiado para garantir a aprendizagem de todas as pessoas, independente da raça/etnia, gênero, classe social, idade, religião, deficiência, convicção política, orientação sexual, nacionalidade. Quando nos referimos aos “direitos de aprendizagem” apontamos para a construção de um currículo, levando em conta a realidade dos(as) estudantes, sem que isso signifique uma abordagem de um currículo menor, ou de segunda classe. Tampouco, este currículo deve ser uma mera tentativa de transmissão de conhecimentos preestabelecidos, mas, ao contrário, que se constitua como possibilidade de autoria de educandos(as) e educadores(as), de modo que possam ver-se como sujeitos e participantes da construção de uma sociedade mais justa. Signifique os direitos de aprendizagem sejam pen-

Ampliando Direitos

“[...] O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores [...]”. (BRASIL, 2013, p. 19).

"Lei 16.493, de 18 de junho de 2016"

Dispõe sobre a inclusão de tema Direitos Humanos nas escolas. Para conhecer projetos e outros acervos, acesse: Portal educação em Direitos Humanos: <http://portaledh.educapx.com/>. Acesso: 14.9.16

saddos a partir de um diálogo constante e incessante com as culturas, os problemas, sonhos e expectativas de bebês, crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas do município, e que devem encontrar na escola um espaço de construção do saber e de organização popular.

A elaboração de direitos específicos em História se pauta pelos propósitos defendidos em nossa concepção de ensino e aprendizagem diálogo inicial. Um ensino da História que coopera para a formação de cidadãos (ãs) autônomos, críticos e participativos, conectados ao conhecimento de diversas e diferentes culturas e sociedades,

historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; propiciando a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 1998, p.43).

De tal maneira, o acesso ao conhecimento histórico deve privilegiar momentos de indagação e investigação dos(as) educandos(as), propiciando-lhes a construção crítica do conhecimento. Educandos(as), valorizados e reconhecidos no direito ao acesso e na compreensão de todo material produzido e legado pela humanidade, no exercício de reconstruir e analisar fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais em diversos espaços e tempos, com vistas à abrangência da própria realidade, por meio de experiências diretas e indiretas, com textos, com contextos e materiais de toda a natureza que circulam socialmente.

Os direitos de aprendizagem estão garantidos quando entendemos que nossas educandas e educandos levam para a escola uma variedade cultural enorme, que mediados pelo auxílio dos(as) educadores, transformam-se em novos conhecimentos. Tais considerações mostram a importância de que toda estudante e todo estudante tenham o direito de compreender as determinações culturais, políticas, sociais e econômicas que englobam a História e incidem sobre o social (sem dicotomizar - o indivíduo e o coletivo - sobre as práticas escolares). Desse modo, a escola para além das

finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei

nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º). (BRASIL, 2013, p.21).

Os direitos de aprendizagem em História, apresentados aqui sem a pretensão de esgotar possibilidades outras, tem como desejo a garantia ao acesso, primeiramente, para que neste caminho os(as) educandos(as) sejam capazes de afirmarem suas identidades e reivindicações por outros direitos, como os sociais e políticos, permitindo-os:

formular hipóteses, avaliar e sustentar ideias com argumentos; discutir mudanças ao longo do tempo construir e comparar interpretações sobre o passado, o presente e o futuro (COOPER, 2006, p. 171).

Procurando sistematizá-los, identificou-se que o "Direito a pensar a própria História" é o direito geral proposto por nosso documento, ao passo que os demais direitos, presentes no texto, figuram-se como especificidades daquele. Nessa linha mestra, podem-se destacar como direitos específicos em seus respectivos desdobramentos:

Direito de aprendizagem na perspectiva do(a) estudante como sujeito histórico

Esse entendimento não se confunde com a pura e simples confirmação do histórico existente, pois tal prática justificaria tiranias. Isenta de criticidade, a memória social pode abrigar ideologias e experiências, por exemplo, manifestações públicas de elogio às ditaduras, atos cuja natureza merecem a mais dura crítica no ensino de História, porque são apoios a práticas sociais de extrema violência (incluindo o assassinato em massa dos adversários políticos e sociais) e de negação da política como liberdade de debate e possibilidade de superação dos conflitos sociais.

A conquista dos saberes históricos também é a consolidação do espírito crítico e formação para a autonomia do pensamento. A História se identifica com o direito a se entender, bem como a entender as outras pessoas.

Direito aos(as) educandos(as) de se reconhecerem no próprio grupo de convívio, valorizando esta localidade regional com outras vivências estabelecidas em outros tempos e espaços.

No que tange à população brasileira, vimos que a produção da história nacional, e consequentemente o ensino e aprendizagem de história, deram ênfases a heróis nacionais e a fatos políticos, negando às populações pobres, negros, indígenas, mulheres e outros grupos sociais os papéis de sujeitos históricos. Isso se refletiu na omissão desses agentes em eventos importantes de nossa história ou na redução de seu papel. Exemplo disso é a representação dos negros em alguns livros didáticos, retratados muitas vezes em situações ruins como somente o povo escravizado (quando se fala do período colonial), ou vítima de flagelos (quando se discute o continente africano). Nesse caso, a ocultação do protagonismo dos negros (como de outros agentes) contribui para uma autoimagem maligna de grande parcela da população e para disseminação de preconceitos.

Identificar os fatos históricos aos quais se referem. Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais. O(A) educando(a) tem direito a compreender a historicidade da democracia, tanto em sua configuração contemporânea, seu regime dos três poderes e seu caráter representativo, quanto sua formação em outros tempos e lugares, bem como seus contrapontos como absolutismos e ditaduras, e ainda, a dinâmica do correlato conceito de cidadania cuja expansão permanente está relacionada às pautas levantadas pela sociedade civil, das quais todos os indivíduos (sujeitos) podem se apropriar.

É direito dos(das) estudantes, conhecer e compreender a atuação dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e, portanto, os estudantes têm direito a conhecer a historicidade dos povos indígenas do Brasil, suas organizações político-sociais nas diferentes épocas, incluindo o presente. O mesmo se pode afirmar em relação às populações de origem africana.

Compreendendo-os tanto em suas tradições quanto em seus aspectos culturais dinâmicos, de modo a valorizar práticas e saberes não alinhados às configurações sociais hegemônicas e a romper paradigmas preconceituosos que circulam socialmente e que servem para a deslegitimação das lutas desses povos.

Ao promover um movimento de "desconstrução" e, sobretudo, de descolonização do currículo, temos oportunidade de promover que tais memórias, há séculos ignoradas e/ou silenciadas, sejam abordadas e compreendidas em sua plenitude. Em destaque às culturas africanas, afro-brasileiras, negras e indígenas (contempladas pelas Leis complementares 10.639/03 e 11.645/08).

Direito dos(das) estudantes de compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e preconceito nas sociedades, seu fundamento de legitimação de dominações históricas, seu papel na conformação de legislações do passado e no esforço de setores da sociedade por políticas afirmativas.

Por muito tempo, os discursos de que os indígenas brasileiros não gostavam de trabalhar e eram preguiçosos, bem como os discursos acerca dos africanos associados apenas à escravidão, entendidos de forma coisificada, fomentaram o preconceito racial que incide até hoje sobre grande parte da população brasileira, conseqüentemente sobre grande parte dos nossos estudantes.

A escola como espaço de construção de uma sociedade democrática para todas as pessoas deve promover a valorização das identidades e manifestações culturais dos diferentes povos que nela estão, em especial àqueles que foram marginalizados ao longo dos séculos e que são vítimas de diversas formas de discriminação, inclusive no campo religioso. As ações afirmativas são uma ótima oportunidade de entender a construção da identidade brasileira forjada ao longo de séculos, incluindo os indígenas e os africanos. É essencial que nenhum grupo que contribuiu de forma determinante para a formação do Brasil seja excluído no processo de ensino e aprendizagem de História.

Temos consciência de que estas ações são apenas o princípio de um longo caminho contra o racismo e pela construção de novas relações étnico-raciais. Acreditamos no papel fundamental da escola como local privilegiado para a desconstrução de falsos estereótipos e na busca por uma verdadeira democracia racial e social.

Direito do(da) educando(a) de ter respeitada a sua fé, ou mesmo de não tê-la e de não ser discriminado sob nenhum destes casos.

Uma educação laica deve basear-se na construção de um espaço de respeito às diversas manifestações religiosas, em especial àquelas que mais sofrem com o preconceito, como as religiões de matrizes africanas e indígenas. O ensino de História deve colaborar para o favorecimento da

O(a) educando(a) tem o direito de compreender e atuar na historicidade das migrações no e para o interior do território brasileiro, suas características econômicas e geopolíticas, bem como mobilizar-se para supressão dos preconceitos e xenofobias decorrentes nas distintas épocas em que ocorrem ou ocorreram.

convivência pacífica, a interação harmoniosa e plural entre as religiosidades diante da diversidade.

Somadas às exclusões seculares das populações indígenas, africanas e povos ciganos, não menos problemática, é a gama de questões que emergem das contemporâneas ou relativamente mais recentes ocupações do território brasileiro e da Cidade de São Paulo, desde a segunda metade do século XIX. Conforme apontado no início deste documento, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo é composta por educandos de diversas partes do mundo, em especial da África e da América Latina, bem como por migrantes ou descendentes de migrantes do próprio país. As migrações estrangeiras e nacionais possuem características diversas, que reverberam distintamente nos preconceitos que atingem estes grupos. Todavia, do deboche de características culturais como o sotaque à crítica de matiz econômica, em que os indivíduos desconhecidos são vistos como ameaça – em um suposto contexto de recursos limitados, ambos os tipos de migrantes são submetidos tácita ou abertamente a

Direito a conhecer e atuar sobre a historicidade das questões de identidade de gênero.

discriminações. Em contrapartida, as migrações, sendo espontâneas ou capitaneadas por Estados ou agentes privados, são fortemente condicionadas por determinados contextos e desencadeadoras de processos complexos, cuja compreensão diz respeito a toda sociedade.

O ensino de História deve ser pensado visando contemplar a diversidade e as diferenças presentes na escola. De tal modo, cumpre ao poder público promover as bases de conhecimentos e metodologias necessárias à efetivação dos direitos de aprendizagem contidos neste documento.

Compreendendo a especificidade das mulheres, dos homoafetivos, homossexuais e outros dentro das sociedades patriarcais de tempos sociais distintos, de modo a compreender criticamente as violências desencadeadas por tais questões, bem como o papel das lutas sociais na mudança de legislações e práticas sociais de segregação e dominação.

É no bojo destas discussões sobre grupos, historicamente silenciados do discurso histórico, que os movimentos sociais e as recentes pes-

questões de gênero têm possibilitado uma revisão na maneira como essas questões são tratadas na escola. Problematicar tais temas é uma emergência quando tratamos de uma sociedade tão marcada pelas diversas e constantes violências cometidas contra crianças, jovens, homens, mulheres. No que consiste à desnaturalização das identidades masculinas e femininas é direito do(a) educando(a) conhecer a historicidade das questões de gênero, compreendendo a especificidade do papel de mulheres, e população LGBT.

Direito de compreender a configuração atual do mundo do trabalho

Analisando momentos históricos distintos de exploração da mão de obra, disponível e as correlatas lutas por melhorias, bem como compreender seus variados momentos de mudança. Para o entendimento do capitalismo se faz necessário que possamos ampliar nossa reflexão sobre as formas de produção ao longo da história, entendendo os processos de exploração, lutas e organizações populares por mudanças decorrentes das transformações tecnológicas. Os educandos devem ter o direito de reconhecerem-se e situarem-se nos processos de exclusão do capitalismo.

Como foi apontado na introdução deste documento, como fim

Direito de identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente.

decorrente de um currículo descolonizador, integrador e emancipatório, nos debruçamos na superação de uma sociedade desumana e desumanizadora, por meio da valorização de outros caminhos possíveis, cuja finalidade, primeira e última, seja a construção de uma Educação e Sociedade para além do Capital.

Com o trabalho de fontes históricas devem-se privilegiar as mais diversas “fontes” e sua própria definição, como textuais, iconográficas, sonoras, audiovisuais, entre outras, permitindo assim a construção de conhecimentos múltiplos sobre a experiência histórica humana. As contações de histórias, entre outras atividades, podem apropriar espaços e tempos na produção de um conhecimento repleto de investigações, por intermédio de imagens, músicas, poemas, textos, documentos, objetos, literatura infantil e outros vários materiais, com suas específicas linguagens e materialidades, que favoreçam a construção do saber histórico escolar de forma lúdica e prazerosa.

Os(As) educando(as) têm direito a compreender a história por meio de documentos históricos, de modo que ele exercite a prática de reconstruir e analisar fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais em diversos tempos, com vistas à compreensão da própria realidade contemporânea. Nesse sentido, o trabalho com documentos necessita e pode conferir um exercício de leitura crítica sob a forma e o contexto de sua produção, seus autores e sua função social.

Garantir a reflexão sobre a produção social da memória a partir de conjunturas históricas cotidianas, do fazer político das pessoas comuns. Considerando as populações historicamente silenciadas, sob as relações de poder que envolvem produção e apropriação dos discursos sobre o passado.

Direito à liberdade plena de conhecer todas as concepções ideológicas da história. O direito de discutir, dialogar, analisar, refletir, opinar. O direito de ser participante e construtor da história. Direito de criar estratégias múltiplas para apropriação do conhecimento, em todos os aspectos e características.

Em síntese, nosso documento prevê ainda o trabalho interdisciplinar de forma objetiva, articulando o trabalho entre os componentes curriculares para formar grupos de ação que façam com que o educando entenda e relacione os temas trabalhados com sua concepção de mundo real.

HISTÓ

STÓRK

HISTÓ

STÓRIA

EIXOS ESTRUTURANTES

5

*O que vale na vida não é o ponto de partida e
sim a caminhada. Caminhando e
semeando, no fim terá o que colher.*

Cora Coralina

Os eixos estruturantes do trabalho no componente curricular de História, propostos a seguir, devem estar pressupostos pelos princípios de formação para cidadania; para autonomia reflexiva; capacidade de cooperação sem renúncia a perspectivas próprias em termos de interpretação; domínio dos saberes acumulados sem renúncia à possibilidade de acúmulos de saberes provenientes de múltiplas fontes.

Os eixos propostos pretendem apontar caminhos para que o trabalho em História, no Ensino Fundamental, se desdobre em ações onde os objetivos mais específicos, planejados em cada coletivo escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME), dando vazão aos Direitos de Aprendizagem, apresentados anteriormente. Tais Direitos de Aprendizagem devem ser garantidos ao longo do Ensino Fundamental, em articulação com os outros componentes curriculares e subsidiar toda e qualquer proposta pedagógica.

A construção desses eixos estruturantes se deu no debate coletivo entre os educadores e as educadoras da RME (formadores(as) parceiros(as)), por intermédio do qual os diversos grupos compostos levantaram o que mobilizam em seu trabalho com ensino aprendizagem de História e o que poderiam mobilizar, a fim de propor ações que visem garantir os Direitos de Aprendizagem. As contribuições também se pautaram no diálogo com documentos, tais como: Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de

Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais. Todavia, também não se furtaram ao debate com produções acadêmicas contemporâneas sobre História.

Cabe lembrar que para que os eixos estruturantes tenham efetiva contribuição, no sentido de apontar as ações para garantia dos Direitos de Aprendizagem, deve-se ter como compreensão que todo trabalho no ensino e aprendizagem dos saberes históricos devem ser atravessados pelo princípio da formação humanística, assim a seleção dos temas de trabalho (problemas/objetivos/objetos/conteúdos) estarão sempre em consonância com a concepção de história, que parta das problemáticas sociais marcantes em cada tempo histórico e em diálogo com as experiências culturais e históricas dos(as) estudantes e da comunidade escolar.

Também, por essa proposta, conceber o currículo na perspectiva crítico-emancipatória, exige, por meio dos tópicos e temas selecionados em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, possibilitar a discussão para uma compreensão sistematizada das atrocidades que nossa sociedade produz e reproduz, bem como a sua superação. Dentre as desumanidades que a história pode debater, podemos destacar: as diversas discriminações, o desrespeito às diferenças regionais, étnicas e culturais, o racismo, a homofobia, a xenofobia, o machismo, as diversas formas de exclusão, as injustiças sociais, as violências, os autoritarismos, o desrespeito à democracia e todas as formas de descumprimento e violação dos Direitos Humanos Universais, dentre outras violências produzidas historicamente e reproduzidas na contemporaneidade.

O trabalho com problemas e temas históricos nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral será conduzido e organizado pelos eixos estruturantes propostos. Toda proposta pedagógica que envolva conhecimentos históricos, expressa nos planejamentos e projetos, deve mobilizar cada um dos eixos propostos a seguir de forma que se articulem entre si e, a partir de cada eixo, propor objetivos específicos para atingir o melhor conhecimento histórico disponível, se posicionando contra a alienação, numa postura crítica diante dos conhecimentos/acontecimentos e contribuindo com a emancipação dos e das estudantes no sentido da formação cidadã.

Desse modo, propõe-se que toda ação pedagógica que mobilize conhecimentos históricos considerem os eixos estruturantes a seguir:

5.1 EIXO: sujeito histórico e grupos sociais

O trabalho com conhecimento histórico deve levar à compreensão do sujeito histórico que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, como verdadeiro condutor da História. Deve conceber a História como resultado de sujeitos históricos e não atribuir o desenrolar do processo como sendo ação da vontade de instituições ou de categorias de análise. O trabalho com “memórias” pode contribuir com esse aprofundamento, garantindo a reflexão sobre a sua produção social, realizada a partir da vida e do fazer político de pessoas comuns.

Assim, por meio do diálogo com conhecimentos históricos, os(as) estudantes poderão se reconhecer como sujeitos e agentes históricos e integrantes de grupos sociais; reconhecer e respeitar outros sujeitos históricos e grupos sociais de espaços e tempos diversos.

5.2 EIXO: identidades e alteridade

A valorização da sua identidade e o respeito ao outro deve ser mobilizado no trabalho com conhecimento histórico em parceria com os estudantes. Assim, poderão, por exemplo, reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, de gênero, regionais, culturais, sociais, como compreender os conflitos do processo de colonização e homogeneização oriundos da ideia de “Brasil único, ordeiro e homogêneo” e posicionar-se diante dos conflitos criados por esses equívocos, a fim de promover a diversidade e a luta por uma sociedade mais justa e democrática. Em suma, o trabalho com esse eixo visa à valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos promovendo o respeito à diversidade.

5.3 EIXO: relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas

Dentro do trabalho com relações de poder, o objetivo central é reconhecer as estruturas e conjunturas que implicam em certas dimensões da vida social nos diversos tempos históricos, mas com a ressalva de debater

essas estruturas e conjunturas não como dadas e determinantes nos processos históricos, mas como produto de agentes históricos e, por sua vez, também como produtoras de História, porém não linear e progressiva como interpretou a tradição positivista, mas fruto de intensas lutas, conflitos, contradições e resistências. Dentro desse eixo de trabalho podemos mobilizar tópicos que tratam das relações de poder, propriedade, trabalho, sociedade, Estado e instituições. Assim como as estruturas políticas, os diversos regimes de governo, ressaltando o debate sobre a organização republicana e democrática do Estado brasileiro.

O eixo também pode constar nos planejamentos mobilizando saberes sobre os sistemas econômicos, sobre as implicações do capitalismo, neoliberalismo/liberalismo, globalização, consumo e sobre outros sistemas econômico-político-sociais como o feudalismo, socialismo, comunismo.

5.4 EIXO: processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos

O processo histórico constitui-se de ações humanas coletivas. São os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que seres humanos se definam pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos. Assim, a História, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, cujo ponto de partida seja a investigação produtiva e criativa e não apenas uma mera exposição sequencial de fatos ou dados lineares, que não revelam rupturas ou continuidades, restritas apenas a ideia de estabilidade e progresso, prejudicial à formação cidadã, pois nega a possibilidade de participação ativa na escrita da História.

No trabalho com esse eixo estruturante, procura-se também garantir aos(as) estudantes a compreensão dos fenômenos sociais e naturais na duração temporal (suas continuidades e rupturas, permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois) e a compreensão dos conceitos históricos e sua função analítica para explicar certas realidades dentro de um processo histórico.

Em síntese, são objetivos desse eixo estruturante recorrer e a diver-



sas fontes históricas analisar, identificar e inferir as temporalidades sociais, interpretar e utilizar conceitos históricos, analisar e compreender processos históricos, suas rupturas e continuidades, suas permanências e transformações, suas sucessões e simultaneidades.

5.5 EIXO: produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social)

O Programa Mais Educação São Paulo afirma a autoria como um princípio fundamental do processo educativo e a concebe como o “exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social”. (SÃO PAULO, 2014, p.81).⁴

A autoria, portanto, é primordial ao desenvolvimento humano e parte do processo de autonomia e emancipação dos sujeitos. A ênfase que deve ser dada é o “desenvolvimento da construção do conhecimento considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens” (SÃO PAULO, 2014, p 80). No caso do conhecimento histórico, podemos ressaltar que esse processo de autoria envolve o trabalho com os eixos estruturantes anteriormente propostos, mediante a busca pela resolução de situações-problema que mobilizam leituras, pesquisas, análises, críticas e produção do conhecimento histórico.

Precisamos nos basear em dois princípios para reorganizarmos o ensino-aprendizagem em História: edificar o próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível; realizar sempre uma abordagem comparativa. Trata-se, portanto, de ensinar aos(às) estudantes não a contemplar o “edifício da História” como algo já pronto, mas de possibilitar-lhes construir o próprio edifício. Assim, os conteúdos históricos passam de

4 São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo : subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/> >. Acesso em 13 junho 2016.



conhecimento já acabado, inquestionável e carregado de uma ideia de neutralidade para um constructo humano influenciado por ideologias, realizado por autores e carregados de narrativas e discursos a serem revelados, analisados, questionados e criticados.

Concebido dessa maneira, o conhecimento histórico torna-se instrumento de investigação da realidade, não apenas constatação dela. Logo, passa a ser um meio para resolução de problemas e transformação social, não um fim em si mesmo. Assim, possibilitando o acesso de todas as pessoas ao conhecimento histórico disponível e à avaliação crítica do mundo onde vivem.

HISTÓ

STÓRIA

HISTÓ

STÓRKA

ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE ENSINO

6

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano, As Palavras Andantes

Propomos as seguintes perguntas realizadas a partir dos desdobramentos levantados nos eixos estruturantes. Quais estratégias devemos adotar para realizarmos um processo de ensino e aprendizagem em História que seja crítico, descolonizador e emancipatório? Como mobilizar os direitos de aprendizagem levantados? Quais temas/conteúdos podem ser mobilizados nos eixos? Como elaborar projetos que integrem interdisciplinarmente os componentes? Como trazer à tona a escuta/experiências de nossos estudantes?

Como disse Paulo Freire “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” e, assim, nós educadores e educadoras estamos sempre aprendendo nesse incessante movimento do estudo e da produção de conhecimentos da memória histórico-cultural.

Nesse caso, ao invés de tentarmos realizar uma prescrição de estratégias de ações criativas que facilitem a compreensão dos conteúdos relativos à História, optamos por uma proposta de contribuição nas formas

de “pílulas” que podem ser ingeridas junto com o processo de ensino e aprendizagem, contemplando nesse tópico os caminhos possíveis a partir dos itens elencados abaixo:

1. Elaboração de projetos e interdisciplinaridade
2. Planejamento, planos de aula, registros e avaliação
3. Sistematização da escuta e consideração das experiências dos estudantes
4. Possibilidades de espaços de autoria: produções, intervenção social, uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e entre tantas outras.

6.1 DRÁGEAS, PÍLULAS E PASTILHAS DE HISTÓRIA

Durante a escrita desse documento vozes diversas e olhares diferentes procuraram no dizer de Frantz Fanon, em *Os Condenados da Terra*, ver, ouvir e discutir uma ideia de descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo. Essa indicação, que se expõe a seguir, não está assumida como resultado de uma operação mágica, de uma agitação natural ou de um entendimento amigável. “A descolonização, como se sabe, é um processo histórico” (FANON, 1979, p.25).

Nesse sentido, o repertório curricular precisa rapidamente encontrar outras fontes e referências que equilibrem a presença de todas as culturas e histórias. Precisamos construir um repertório didático para a aprendizagem e o ensino de História que seja “terapêutico” e ideal para a descolonização de nossas mentes, corpos e almas de maneira integrada e holística.

Para tal, esta “prática terapêutica” precisa também funcionar como um processo de “cura”, não com a finalidade profilática, mas como metáfora poética para a construção de uma “posologia” que, utilizando-nos de uma fala de Boaventura Cardoso dos Santos, possibilite ver que “mesmo que alguns duvidam de que um outro mundo é possível, um outro mundo é urgentemente necessário”.(SANTOS, 2015, p. 25).

Assim, as sugestões aqui indicadas e que serviram a nós como inspirações podem servir a todos(as) os (as) educadores(as) como pistas para

o encontro de estratégias e ações pedagógica que possibilitem o encontro e a reflexão do mundo em que vivemos, a partir delas e outras referências, as quais possibilitem visões críticas, descolonizadoras e emancipatórias.

(...) essa questão da representação, da auto-representação, de representar Outros, é um problema.

Gayatri Chakravorty Spivak, *The post-colonial critic*. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

- **O CurtaDoc** é um espaço dedicado ao documentário latino-americano. http://curtadoc.tv/curta_tag/gênero. Acesso em: 30.5.2016
- **Poema pedagógico (2 Vol.), Brasiliense, S. Paulo, 1985-1986. MAKARENKO, A. S. (1935)** - As ideias do pedagogo soviético Antón Semiónovitch Makarenko (1888-1939) se manifestam no seu “Poema Pedagógico”. Uma escrita que concebe a educação no contexto da luta para superação do capitalismo. www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4659.pdf. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Numa Escola de Havana** - filme cubano de 2014 que aborda um drama sobre as dificuldades enfrentadas por um menino de onze anos para estudar.
- **O Aluno** - filme queniano de 2010 sobre um homem de 84 anos que está aprendendo a ler e escrever, para isso ele terá que se juntar a uma turma de crianças de seis anos de idade.
- **Carolina Quarto de Despejo Homenagem** - É um vídeo baseado na obra literária Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus produzido pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos EJA do CEU EMEF Vila Atlântica. <https://www.youtube.com/watch?v=8TuEcEB5CcQ>. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **A Carta das Seis Nações** – Certa vez, o governo do Estado da Virgínia, nos Estados Unidos, sugeriu aos Índios das Seis Nações que enviassem alguns de seus jovens para estudar na escola dos brancos. Os índios das Seis Nações iniciam a sua carta com a expressão com “... Nós estamos convencidos, por-

tanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração”. Carlos Brandão – O que é Educação – Ed. Brasiliense, 1985, p. 8-9.

- **A Negação do Brasil - O Negro nas Telenovelas Brasileiras**, documentário de Joel Zito Araújo é uma viagem na história da telenovela no Brasil e particularmente uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. ARAÚJO, Joel Zito Almeida. A negação do Brasil. O negro na história da telenovela brasileira. São Paulo: SENAC, 2000.
- **Cores e Botas** - Filme escrito e dirigido por Juliana Vicente. Joana tem um sonho comum a muitas meninas dos anos 80: ser Paqueta. Sua família é bem sucedida e a apoia em seu sonho. Porém, Joana é negra, e nunca se viu uma paqueta negra no programa da Xuxa. <http://pretaportefilmes.com.br/cores-e-botas/>. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Escolarizando o Mundo** - O filme mostra como educação ocidental foi imposta aos povos, modificando seu modo de viver e crenças. Fala do papel das escolas na época da colonização na destruição do conhecimento tradicional. Leia a matéria completa em: 12 filmes para refletir sobre Descolonização da Educação e Povos Indígenas - Geledés: www.geledes.org.br/. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Pajerama** - É um curta de animação sobre um indígena que possibilita refletir sobre a expansão do espaço urbano e o encontro com a nossa sociedade. <http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>. Acesso em: 30 mai. 2016
- **La Abuela Grillo** - É um curta de animação que conta a história da avó Grillo que é contada milenarmente pelo povo Ayoreo, da Bolívia. A produção foi feita na Dinamarca, por The Animation Workshop, Nicobis, Escorzo, e pela Comunidade de Animadores bolivianos. O trabalho de desenho foi realizado por oito animadores bolivianos, dirigido por um francês, com música da embaixadora da Bolívia na França, e a ajuda de um mexicano e uma alemã. Todo juntos na defesa dos recursos naturais. <http://mundolatino.org/abuela-grillo/>. Acesso em: 30 mai. 2016

- **Filmes levam discussão sobre cultura indígena para a escola** - Uma pesquisa realizada na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP utilizou sinopses de filmes com temática indígena para incentivar os estudantes a conhecer e debater a história e a situação atual dos índios brasileiros. Para auxiliar os professores a abordarem o assunto, a historiadora Lais Sanchez selecionou cenas que levassem os estudantes a discutir o tema. www5.usp.br/100905/filmes-levam-discussao-sobre-cultura-indigena-para-a-escola/ Acesso em: 30 mai. 2016
- **Revista O Menelick 2º Ato** - A revista O MENELICK 2º ATO é um projeto editorial independente de valorização e reflexão acerca da produção artística da diáspora africana, bem como das manifestações culturais popular e urbana do ocidente negro, com especial destaque à cidade de São Paulo e ao Brasil. www.omenelick2ato.com. Acesso em: 30 mai. 2016
- **Uma Lição de Discriminação** - Documentário produzido pela Radio-Canada 2006. Ele acompanha uma experiência em uma escola primária que mostra o quão rapidamente as crianças podem assimilar a discriminação e todas as suas repercussões. univesptv.cmais.com.br/uma-licao-de-discriminacao/home/uma-li
- **Teste da Boneca no Brasil** - *Doll Test in Brazil*. Este teste já foi realizado nos anos 1940 pelo psicólogo americano Kenneth Clark. Quase 60 anos depois, o cineasta americano Kiri Davis recriado o teste.
- **Olhos Azuis / Blue Eyed** - Documentário sobre antirracismo. A professora Jane Elliott aplicou um exercício sobre discriminação racial em uma sala de aula da terceira série, baseada na cor dos olhos das crianças. Através de seu experimento ela pode mostrar com bastante clareza como a sociedade é levada a exaltar o homem branco. Neste documentário ela aplica o mesmo tipo de exercício, só que desta vez para adultos. Uma inteligente e fácil maneira de entendermos como se dá o racismo. www.geledes.org.br. Acesso em: 30 mai. 2016
- **Relações Étnico-Raciais - Prof. Dr. Kabengele Munanga** - Vídeo-aula referente à disciplina de Introdução à Teoria Social e Relações Raciais.

- **Ação Educativa - Educação e Relações Raciais Apostando na Participação da Comunidade Escolar.** A Coleção Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/colecao-educacao-e-relacoes-raciais/. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP** - A proposta deste site é agregar conteúdo que possa ser utilizado em situações didáticas relacionadas ao ensino de História. le-mad.fflch.usp.br. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória.** - Profa. Aline Nascimento. EMEF Castor – Relato de experiência. www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf. Acesso em: 30 mai. 2016
- **Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio.** MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; MORAES, Joysi and FLORES, Rafael Kruter. Cad. EBAPE.BR [online]. 2009, vol.7, n.3, pp. 448-471. ISSN 1679-3951. A apropriação e aproximação das formulações de Ernst Bloch, Antonio Gramsci e Paulo Freire constituem parte importante das reflexões que compartilhamos em nosso coletivo de trabalho, que tem como tema de estudo organização e práxis libertadora. www.scielo.br/pdf/cebape/v7n3/a05v7n3.pdf. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **A era do medo.** Por Alberto Dines em 12/09/2011 na edição 659 do Observatório da Imprensa. www.observatoriodaimprensa.com.br. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa** - A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001. www.gddc.pt/direitos-humanos/Racismo.pdf. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Entenda como funciona o novo sistema de cotas.** A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2016, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência

e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html. Acesso em: 30 mai. 2016.

- **Rompendo o silêncio: Superando o racismo no cotidiano escolar.** O que o aluno poderá aprender com esta aula. Refletir sobre as atitudes discriminatórias praticadas pelos outros e por si mesmo. Praticar atitudes cotidianas mais conscientes em relação a manifestações de racismo, preconceito e discriminação. Conhecer o negro como sujeito histórico com desejos e vontades rompendo com a questão da vitimização. Reforçar a percepção do outro (princípio da alteridade). Conscientizar que a luta contra o preconceito racial é responsabilidade de todos. Reduzir as desigualdades e promover a igualdade étnico-racial. www.portaldoprofessor.mec.gov.br. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **La Lengua de las Mariposas (A Língua das Mariposas)** – O filme "A Língua das Mariposas" conta a história de Moncho, um menino de 7 anos, em seu primeiro ano na escola. www.educacaopublica.rj.gov.br. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **O Jarro (The Jar/Khomreh).** Em uma escola do deserto, o jarro que serve para as crianças matarem a sede trinca. Isso mobiliza as pessoas da aldeia, cada uma com uma reação diferente? cinemahistoriaeducacao.wordpress.com. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Cadernos do Itamar.** A proposta da página é a seguinte: convidar aos internautas viajar pela produção poética de Itamar Assumpção. cadernosdoitamar.com/. Acesso em: 30 mai. 2016.
- **Os Filhos dos Dias (Los Hijos de Los Días)** de Eduardo Galeano. Tradução de Eric Nepomuceno –Inspirado na sabedoria dos maias, Eduardo Galeano escreveu um livro que se situa como uma espécie de calendário histórico, onde cada dia nasce uma nova história.
- **Boaventura de Sousa Santos - Porquê as Epistemologias do Sul?** Esta secção parte da ideia de que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a



tradição científica ou filosófica ocidental conhece ou considera importante. Nesse sentido, recusando as linhas abissais definidas pela Modernidade ocidental, propõe-se a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/home-page.php. Acesso em: 30 mai. 2016.

- **Memorial do Ensino Municipal de São Paulo** - Museu dedicado à educação paulistana. É um espaço que visa preservar a memória da educação paulistana disseminando a informação e constituindo-se em fonte permanente de consulta para pesquisadores. Oferece visita monitorada à exposição permanente, atendimento a pesquisadores; e disponibilização de cópia dos acervos. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/memorial-do-ensino-municipal>. Rua Estado de Israel, 509 - Vila Mariana - São Paulo-SP. Telefones: 5080-7328 / 5080-7302. E-mail: memorial_mem@prefeitura.sp.gov.br

6.2 AS VOZES E OS OLHARES DA REDE

Essas falas foram colhidas durante as consultas públicas, encontros, reuniões e seminários realizados com os educadores e educadoras no processo de construção desse documento e podem nos auxiliar apesar de seu recorte, a refletirmos sobre nossas ações educativas para o Ensino de História:

“[...] A história estabelece continuamente estruturas capazes de dialogar com outras áreas do conhecimento. A história tem livre acesso para trabalhar com todas as esferas do conhecimento [...]”

EMEF CLÁUDIO MANOEL DA COSTA / AIRTON FERNANDES PAES

“[...] É necessário que se amplie o debate sobre a importância da autoria dos estudantes, colocando sua responsabilidade como sujeitos históricos promotores de transformações no ambiente”. Deste modo, cabe estimular a análise das Histórias Coletivas e Individuais e dos fatos atuais relacionando-os com acontecimentos passados [...]”

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO LIMPO

“[...] Todo cidadão deve ter garantido o direito, sim, de conhecer experiências humanas afastadas no tempo e no espaço, sem deixar de refletir sobre suas experiências imediatas e sobre conexões entre tais universos, abertos politicamente a um entendimento do futuro como potencialidades ou perigos da História que já podemos antever parcialmente [...]”

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITAQUERA

“[...] É importante que o documento tenha que ressaltar uma clareza teórica sobre a questão indisciplinar, como articular o documento de HISTÓRIA com outros componentes curriculares”

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PIRITUBA

“[...] A legislação que versa sobre as mudanças do currículo tem que ser vista como um campo de disputa; o nosso documento de História tem que ser acessível para a comunidade escolar, família e educandos; [...]”

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO BUTANTÃ



“Nosso documento tem que ter articulação com as diretrizes curriculares, os marcos legais e os referências que orientam o ensino de História. Por isso é importante não apenas dar voz ao professor da rede, mas que eles sejam os protagonistas na articulação das demandas apresentadas pela comunidade escolar para o ensino de História”;

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO IPIRANGA

“Nosso documento deve explicitar sobre a definição dos tais direitos de aprendizagem e a importância da questão do ensino de história na educação infantil e séries iniciais”

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO JAÇANÃ/TREMEBÉ

“Há pontos inegociáveis na estrutura do texto, tais como a questão do processo histórico da escravidão e seu legado para estruturação da sociedade brasileira. Essa observação tem haver com os direitos de aprendizagem visto que o perfil da Rede Municipal de ensino é em sua maioria de imigrantes, negros, mulheres, nordestinos ou filhos de. Nosso texto tem que explicitar os processos históricos do extermínio da população indígena o nazismo e o genocídio da população negra sem caracterizar uma posição vitimada desses grupos historicamente excluídos do currículo; O texto precisa explicitar os fenômenos do machismo, da homofobia e transfobia, do racismo e outros fenômenos de exclusão da sociedade contemporânea.

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA FREGUESIA DO Ó

“É necessário articular o texto do documento com a riqueza pedagógica das leis 10.639/03 e 11.645/08, promulgadas com o intuito de valorizar as culturas africana, afro-brasileira e indígena e am-

bas complementam a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional; Discutir a predominância de uma perspectiva eurocêntrica de abordagem e organização dos conteúdos do currículo de História”

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO LIMPO

“É preciso que tenhamos em mente a discussão do documento em relação ao debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum Curricular; E a questão da necessidade de o texto ser produzido tendo em vista seu acesso de leitura e ao uso pelas crianças, jovens, famílias, comunidade, educadoras e gestoras”

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CAPELA DO SOCORRO

“Qual a definição do conceito de “consciência histórica” empregado no documento e os desafios da didática da história dentro da realidade complexa da rede. Precisamos construir um conceito de história que fale com a vida das pessoas que educamos”.

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO AMARO

“O grande problema é que abordarmos a história dos povos indígenas apenas em uma perspectiva cultural, o que não seria um grande problema, podemos reproduzir facilmente estereótipos e outras bizarrices em nome do ensino de história indígena. Finalmente, acho que precisa ficar claro que se trata de ensinar as histórias e culturas dos povos indígenas, mas não podemos ficar ensinando somente as lendas e os mitos dos povos indígenas”.

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS

“O atendimento educacional especializado constitui-se parte diversificada do currículo de História? O currículo de História deve trazer diretrizes que favoreçam as metodologias de trabalho e materiais didáticos adequados para os estudantes com deficiências, alinhando os direitos de aprendizagem dos alunos pensando em turmas heterogêneas. Deve haver processo de formação para professores de história que contemple o saber histórico e a prática do ensino visando a contemplação dos estudantes público alvo da educação especial”.

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PENHA

“Entendemos que o que se planeja com as novas orientações curriculares da disciplina de História é que o documento seja um orientador com foco na garantia de direitos de aprendizagem e consequentemente de cidadania, com ênfase na autonomia e na valorização dos educandos como protagonistas sociais (sujeitos históricos) e na descolonização do currículo, ao invés de uma normatização restritiva e conteudista”.

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MIGUEL

HISTÓ

STÓRIA

HISTÓ

STÓRK

REFERÊNCIAS

Livros

ADICHIE, Chimamanda N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985b [1940]. p. 222-232. (Obras escolhidas, v.1).

BITTENCOURT, Circe. As "Tradições Nacionais" e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, J. et al. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 43-73.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário de pensamento Marxista**. Disponível em: <http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. **Culturas híbridas**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDAU, Vera (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHASIN, J. Rota e perspectiva de um projeto Marxista. In: _____. **Ensaio AD Hominem**: tomo III: política. São Paulo: AD Hominem, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2, 1990.

CIAMPI, Helenice; GODOY, A. Pianelli; NETO, A. S. de Almeida; SILVA, Iliada Pires da. O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, v.29, n.58, 2009.

DAVID, C. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação, ensino de História**. São Paulo: UNESP, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *O Ensino de História e a Construção da Cidadania*.

In: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto. Qual história? Qual ensino? Qual cidadania? Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. Em III Jornada de Ensino de História, Unisinos, São Leopoldo, 29 a 31 de maio de 1997, p. 16.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História do ensino da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Extensão ou comunicação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Política e educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCÍA, Joaquín Torres. *Universalismo Constructivo*. Buenos Aires. Podedidón, 1941.
- GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História** [online], v.20, n.39, p. 15-49, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2980.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.
- GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires]: CLACSO, 2002. 279p.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. 204p.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 163 p.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2008
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HISTÓRIA: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWM, Eric J. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LANGLOIS, Charles-Victor e SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos estudos históricos**. Tradução de Laerte Moraes. São Paulo: Renascença, 1946.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- GOMES, Angela de Castro. Primeira República no Brasil: uma história da historiografia. In: _____; MOURÃO, Alda (Org.). **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

NADAI, Elza. O ensino de História e a 'pedagogia do cidadão'. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓBREGA FILHO, Antonio; FEITOSA, Fátima (Org.). **Patativa do Assaré: 100 anos de poesia**. Fortaleza: INESP, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: UNICAMP, 1998.

PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E.(Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RODRÍGUES, Illeana. Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante. In: Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (Ed.). **Teorías sin disciplina** (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

ROSA, Alberto. Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem? In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SARRAMONA, Jaume. Prólogo. In: JORDÁN, José Antonio. **La escuela multicultural: un reto para el profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEMERARO, G. **Libertação e Hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Ideias & Letras, São Paulo, 2009.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Rev. Bras. Hist.** [online], v.30, n.60, p. 16, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**. Rio de Janeiro : Vozes, 1996.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera L. S.; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2005.

_____. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos estud. - CEBRAP* [online]. 2007, n.79 [cited 2016-05-20], pp.71-94. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigosem-revistas-cientificas.php> Acesso em 20 de abril de 2016.

Viana, Iêda, A intervenção de intelectuais na reforma educacional do governo militar: discursos e práticas nas escolas municipais de Curitiba Antíteses [en linea] 2015, 8 (Janeiro-Junho) : [Fecha de consulta: 8 de setembro de 2016] Disponível In:<<http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=193340842012>> ISSN 1984-3356



WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación., 2001. (Documento de trabalho).

_____. (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: Catherine Walsh (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar-Abya-Yala, 2005.

Teses e dissertações

DUTRA, André de Freitas. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2015. 418 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERNANDEZ, Camila Collpy Gonzalez. **Entre dois países, sonhos e ilusões: trajetórias de e/immigrantes bolivianos em São Paulo (1980-2000)**. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em História Social)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16234

SILVA, Antônio José da Silva. **Pro Aris et Focis**: a revista das Faculdades Campineiras e a divulgação do ideário católico para a educação no Brasil (Campinas 1954/1962). 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Tânia Soares. **Da panacea para hygea**: representações, diagnósticos e ações sobre a infância, mulheres e famílias pobres no discurso medico-higienista (São Paulo, 1920-1930). 2004. Dissertação (Mestrado em História Social)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Paula Souza, "arauto da modernidade"**: um estudo da elite paulista (1843-1917). 2009. 291 f. Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Elvis Roberto Lima da. **Intelectual sim, professorinha não!** O saber histórico escolar na cidade de São Paulo (2007-2013). 2014. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. **Pelas páginas dos jornais**: recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940). 2013. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Artigos em meio eletrônico Revistas Eletrônicas

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 25, 2011, São Paulo. Anais... São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2013.

_____. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des) construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>>. Acesso em: 30 de maio 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 21, n. 2, mayo-ago, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38129105018>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BARBOSA, Muryatan Santana. A crítica pós-colonial no pensamento indiano contemporâneo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, n. 39, 2009. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_39_MSBarbosa.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc>. Acesso em: 3 abr. 2016.

BOTO, Carlota. O professor primário português: 'eu ensino, logo penso'. **Revista da História das Ideias**, Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, v. 24, p. 1-49, 2003.

BUSTOS, Guillermo. Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon Beverley. **Fronteras de la Historia**, Instituto Colombiano de Antropología e Historia Colombia, n. 7, anual, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83307008>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. In: **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo. n. 8, abr./jul.2009. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001516.pdf> Acesso em: 08 set 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais: livro de conteúdo: versão 2009**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

Disponível em: < http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf >. Acesso em: 21 jun. 2016.

COOPER, Hilary. *O pensamento histórico das crianças*. In: Barca, Isabel (org). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Universidade do Minho, 2006, p. 55-73.

FONSECA, Selva Guimarães. **A história na educação básica: conteúdos abordagens e metodologias** - Universidade Federal de Uberlândia Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historiaeducacao-basica-selva/file> Acesso em 30 mai 2016.

GOMES, Nilma. Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org > Acesso em: 30 maio 2016.

MALTA, Maria Mello de; CURTY, Carla; BORJA, Bruno In: Anais. **Intérpretes do Brasil: Influências na origem do pensamento econômico brasileiro**. XX Encontro Nacional de Economia Política, SEP. Foz do Iguaçu/Unila, 2015. <http://www.centrocelsofurtado.org.br/interna.php?ID_M=1335> . Acesso em 30 maio 2016.

MUNANGA, Kabengele ; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006

NOVAIS, Fernando Antônio; ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Apresentação: revisitando intérpretes do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v.38, jun./ago. 1998. Disponível em: < <http://www.usp.br/revistausp/38/SUMARIO-38.htm> >. Acesso em: 21 jun. 2016.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. Origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUH-VERSAOPARASUBMISSAO.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SILVA, Elvis Roberto da. A produção do conhecimento histórico escolar sob a ótica da interdisciplinaridade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434339723_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO-Aproducaoedoconhecimentohistoricoescolarsobaoticaainterdisciplinaridade-ELVISROBERTOLIMADASILVA.pdf> . Acesso em: 20 maio 2016.

Legislações, documentos e orientações curriculares

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. (Em questão, 8).

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Secretaria Especial

de Políticas de Igualdade Racial. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais: livro de conteúdo: versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: < http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf >. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral : texto referência para o debate nacional**. - Brasília : Mec, Secad, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. **PCN+**: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2000.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

REVISTA Educação. São Paulo: SME, n.5, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/2013**: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME\DOT, 2014.

_____. SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e

Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. In: _____. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação. São Paulo: SME, 2014. p.69-115.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Revisitar, ressignificar, avaliar, re-planejar**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo : SME / DOT, 2016. 72p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno temático de formação I: leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade**. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____. SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, SECAD, UNESCO, 2009.

Documento Sonoro

RACIONAIS MC's. **Tá na chuva**. São Paulo: [s.l.], 2009. 1 CD.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>

e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br

Telefone: 55 11 3396-0500

TOS

ZAÇEM

Editorial**Centro de Multimeios | SME**

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Editoração - Artes Gráficas | CM | SME

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade, estas e estes compreendidas(os) como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, razões indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida, numa atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e pluralidades como fatores de enriquecimento das possibilidades educativas.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e orientada na implementação e consolidação da política pública educacional, garantindo a Qualidade Social da Educação.