



CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E MEMÓRIA

ACÁCIA REGINA PEREIRA¹

INTRODUÇÃO

Primeiramente, julgo importante destacar que esse trabalho é um recorte da pesquisa da minha dissertação de mestrado intitulada “Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: Em foco o Ensino de História da África e dos Afro-Brasileiros”.

Nos últimos 20 anos, diversos movimentos sociais encontraram na esfera política, um ambiente propício para implementar as suas demandas históricas. Um exemplo desse dado, é a obrigatoriedade do ensino sobre a temática étnico racial em toda a educação básica instituída pelas leis federais 10.639/03 e a lei 11.645/08². Esse movimento se mostra muito importante à medida que constatamos que a currículo de História – disciplina escolar fundamental para a formação identitária –, ainda é marcada por um caráter eurocêntrico e racista. Podemos perceber o caráter eurocêntrico do currículo de história quando encontramos um currículo apresentado por um modelo quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) que toma a História da Europa como central para o desenvolvimento da História de diferentes lugares. Já seu caráter racista vai de encontro com o que é levantado por Amílcar Pereira (2013) que destaca que o racismo busca silenciar histórias e esse silenciamento pode ser também um problema, tendo em vista que determinados conteúdos sejam ocultados do currículo escolar, nesse caso, do currículo de História.

É importante salientar, que assim como diversos autores, entendemos que o currículo é um campo disputado por diferentes sujeitos. Como exemplo, podemos citar o movimento negro, que enquanto um movimento social busca sistematicamente inserir no campo educacional assuntos que possibilitem valorizar a memória e a identidade negra.

Sobre essas disputas é importante ressaltar também, que assim como Eric Hobsbawn (1984) aponta que existe uma tradição inventada, ou seja, ao passo que os conteúdos presentes nos currículos são selecionados de acordo com aspectos culturais do período, determinadas

¹ Mestranda em História Social do Programa de Pós-graduação em História Social (PPGHS) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro campus Faculdade de Formação de Professores (UERJ FFP).

² A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. É alterada pela lei 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história indígena.



temáticas são enfatizadas e outras são omitidas, fazendo com que se invente uma ideia de neutralidade e acima de tudo, homogeneidade.

Esse pensamento acerca da tradição, coaduna com a ideia de Josefina Camem Diaz de Mello (2002) onde ela entende que a cultura e o conhecimento dominante não nos são simplesmente impostos de forma autoritária, mas são resultados de muitas lutas ao longo do tempo, fato que dificulta o processo de desconstrução.

A BNCC foi elaborada em três diferentes versões, na primeira versão, pode ser observado a tentativa de diversos rompimentos com pontos apresentados “tradicionalmente” no currículo de História, porém esse processo gerou diversas críticas por parte de professores pesquisadores defensores do modelo eurocêntrico amplamente adotado no ensino de História. Entre as críticas que foram feitas a primeira versão do Componente Curricular História está o fato desse currículo apresentar uma centralidade na discussão sobre a temática da cultura indígena, africana e afro-brasileira, segundo Ronaldo Vainfas em seu artigo publicado no site do *Jornal A Folha de S. Paulo*. Após diversas críticas sobre a primeira versão da BNCC, foram criadas a segunda e a terceira versão do documento, onde podemos identificar a volta de um modelo curricular eurocêntrico. Tais ponto aqui apontado nos levou a analisar esse componente curricular de História na tentativa de observar como foi proposta a abordagem sobre as temáticas sobre a cultura africana.

Desta forma, o objetivo desse trabalho é analisar a primeira versão do Componente Curricular História da BNCC, mais especificamente os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de apontar a incorporação da lei 10.639/2003 nesse currículo e observar como ocorre a tentativa de ruptura de um currículo considerado tradicional. Além disso, tem como necessidade uma contextualização do período de elaboração da BNCC, com intensão de justificar um dos porquês de tal repercussão em torno do Componente Curricular História.

Com base no que foi aqui posto, a questão levantada para a realização desse trabalho é: Em que pontos a primeira versão da BNCC rompeu com a tradição presente no currículo de História? Se esse currículo traz inovações que rompem com a histórica que se ensina na escola atualmente, que inovações são essas? Até que ponto a questão étnico racial faz parte desse movimento de rompimento?

Para responder a esse questionamento, será trabalhada duas linhas de argumentação. Primeiramente, será apresentada a tradição incorporada no currículo de História além de relacionar a identidade, memória e o ensino de História a partir da obrigatoriedade prevista pela legislação de nº 10.639 de 2003 e, por fim, será apresentado como a seleção de



determinados conteúdos e exclusão de outros no documento da BNCC pode interferir na identificação dos alunos enquanto negros e até mesmo enfatizar uma memória positiva ou negativa, acerca de seus antepassados, para esses alunos.

ENSINO DE HISTÓRIA: UMA QUESTÃO DE TRADIÇÃO, IDENTIDADE E MEMÓRIA

Nesse tópico será apresentado qual tradição era essa que marcava o currículo de História, além de dar foco ao debate entorno da relação entre identidade, memória no currículo de História com a finalidade de perceber o currículo, também, quanto lugar de disputa de diferentes grupos. Dentre as diferentes opções metodológicas, buscarei nos sumários dos livros identificar qual conteúdo é tipicamente apresentado aos alunos, procurando entender que identidade tenta-se construir. Será evidenciado, também, o currículo enquanto local de disputa por identidade e memória.

Circe Bittencourt (2007) aponta que a história do Ensino de História comprova que, “a partir do processo de constituição de disciplina escolar no século XIX, sua finalidade fundamental é a construção de uma identidade nacional, justificando-se sua permanência e obrigatoriedade nos diversos currículos no Brasil.” (BITTENCOURT: 2007, P. 34) essa afirmação também é defendida por Mario Carretero (2010). A partir dessa ideia acreditamos que a ausência de determinados conteúdos no currículo de História irá interferir na identidade dos alunos e reconhecimento de alguns sujeitos históricos como personagens ativos na formação do Brasil.

Partimos de um princípio de que o currículo de História é eurocêntrico, marcado por um modelo Quadripartite onde a História ensinada é dividida de acordo com a história europeia (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea). Mas como pode-se quebrar uma tradição? Josefina Carmen Diaz de Mello (2002) afirma que a tradição é um passado relevante; e utiliza a ideia de Gramsci para caracterizar o termo “seletivo” enquanto uma escolha de significados e práticas consideradas importante ao passo que outras são invisibilizadas e excluídas. Isso pode ser percebido quando vemos um currículo de história onde é selecionada uma história europeia ou voltada a Europa enquanto passado mais relevante para ser ensinado nas escolas, e negligencia em alguns casos a própria história local, dos africanos e afro-brasileiros.



Circe Bittencourt (2004) fala sobre a importância dos livros didáticos onde ela destaca que “os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar a pelo menos dois séculos” onde “a produção dessa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais; os livros didáticos de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais.” (BITTENCOURT, 2004: 299). É importante salientar que por ser em diversos casos, o único livro que o indivíduo em sua casa, o livro didático para além de um importante recurso didático e serve como ferramenta para construção dessa tradição. Além dos fatores anteriormente apresentados, a utilização do livro didático de História se justifica por compreender que este é uma ferramenta que traz uma sugestão de ensino que pode ser seguida em todo o Brasil, apesar de em teoria não ter ainda um currículo comum a todo o Brasil.

Para perceber qual história é enfatizada no ensino da História, procuramos analisar os sumários de livros didáticos. A escolha pelos sumários dos livros veio pois no momento não ter nenhum tipo de currículo comum em vigor, além do fato de o livro didático ser na maioria das vezes o único livro que o aluno vá ter em casa e como único livro pode ser formador não só do aluno como dos demais membros de sua família.

Isto posto, o que a tradição inventada na história que se ensina apresenta para a construção dessa memória e conseqüentemente da identidade desses alunos?

Em linhas gerais, nos conteúdos referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental³ podemos encontrar alguns conceitos básicos, como o que é a História, as diferentes noções de tempo necessárias para entender a História, como a História é construída, as diferentes fontes utilizadas pelos historiadores para a produção historiográficas e a divisão da História. É abordado a história da humanidade desde a teoria do surgimento do homem, passando pela pré-história e pelas civilizações que surgiram na Antiguidade no Oriente Médio, África, Ásia, América e Europa (Mesopotâmia, Egito, Cuxe, Fenícios, Hebreus, Pérsia, China, Grécia e Roma).

No 7º ano do Ensino Fundamental, na maioria dos livros analisados, é abordado o Império Romano do Ocidente (Império Bizantino), o surgimento do Islã, a formação, o

³ Para essa breve análise foram utilizados os sumários das coleções História, Sociedade e Cidadania (2016) de Alfredo Boulos Jr; Projeto Apoema História (2013) de Renato Mocellin e Vontade de Saber História (2015) de Marcos Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. Coleções essas destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. A similaridade dos sumários, apesar da diferença entre as editoras (respectivamente FTD, Editora do Brasil e FTD) e os anos de publicação e dos próprios autores, oferece alguns indícios da tradição que tentamos demonstrar.



apogeu e o declínio do mundo feudal, incluindo o poder da igreja até o Renascimento comercial e urbano, que seria de suma importância para as mudanças que daria fim ao feudalismo. Em seguida, é abordado início da Idade Moderna através da formação dos Estados Nacionais, o Renascimento, as Reformas Religiosas, a expansão marítima e a centralização do poder no absolutismo monárquico. É evidenciado também as diferentes culturas na Ásia, África e América antes da chegada dos Europeus e as sociedades coloniais que se formaram na América (colonizadas por Espanha, Inglaterra, França, Holanda e Portugal).

No 8º ano do Ensino Fundamental é abordado conteúdos referentes ao período entre os séculos XVII e XVIII, quando aconteceram as revoluções Inglesa, Iluminista, Industrial, Francesa e Revolução Americana. É tratado também a Expansão da América Portuguesa, na qual são abordados conteúdos como a Invasão Holandesa, o bandeirantismo, a mineração e as revoltas internas ocorridas no século XVIII, marcando o início do processo de Independência. Sobre a Independências na América trata-se o Processo de Independência da América Espanhola e Portuguesa e por fim é abordado o Brasil Império.

No 9º ano do Ensino Fundamental enfoca conteúdo da História mundial e do Brasil no início do século XX até a primeira década do século XXI. São abordados conteúdos referentes ao período de Industrialização e Imperialismo, Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, a consolidação da República no Brasil (1894 – 1930), passando pelo Período entre as Guerras Mundiais, a Segunda Guerra Mundial e o Governo de Vargas no Brasil. Dando sequência, temos o mundo no período da Guerra Fria, descolonização da África e Ásia, conflitos no Oriente Médio. No Brasil e América Latina temos a redemocratização no Brasil após o fim do Estado Novo, a Ditadura Militar, Populismo. E por fim, temos o fim da URSS e a nova ordem social no Brasil e no Mundo.

Dessa forma, pode-se observar que um ensino de História marcado por um modelo quadripartite, onde a História da Europa é o foco principal. Um fato curioso é que na Coleção História Sociedade e Cidadania do 6º ano, o autor em um dos tópicos do capítulo 2 sugere o estudo de uma divisão tradicional da História, o que já aponta que há uma tradição no ensino de História escolar.

Essa perspectiva eurocêntrica no currículo de História que invisibiliza o ensino da História dos Africanos e dos afrodescendentes é apontada por Diego Dezidério (2016) que em sua dissertação observou que os livros didáticos de história segue um modelo tradicional eurocêntrico, fazendo com que apesar de existir uma obrigatoriedade da inserção do Ensino



de História da África dos afro-brasileiros e demais assuntos relacionados da lei 10.639/03 desde o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, a sua introdução nos livros didáticos de História ainda seja de forma gradativa. Isso só reforça o caráter eurocêntrico do currículo de História.

Quando se fala que a incorporação da lei 10.639/03 nos livros didáticos ocorre de forma gradual, nos remete o conceito de tradição inventada de Eric Hobsbawn (1984). Para o autor, a tradição pode ser inventada a partir de práticas (normalmente aceitas) e ritos (que reforçam valores a partir da repetição). Ou seja, para ser aceito ou incorporado esses conteúdos não poderia romper com essa tradição de forma brusca, mas sim a partir da prática e repetição, aos poucos. Esse conceito é incorporado por Ivor Goodson (2008) ao currículo escolar que é exemplificado como “invenção de tradição”.

Como uma tentativa de implementar a lei nesses livros didáticos analisados podemos encontrar uma História da África que surge como berço da humanidade; passa para as grandes civilizações antigas; passa pelas culturas africanas antes da chegada do europeu no século XIV e XV; segue pelo Tráfico Atlântico de escravos e pela escravidão dos africanos no Brasil e abolição da escravidão. A África volta a ser destacada no novo período de colonialismo europeu sobre a África no século XIX e em sua descolonização no século XX. A partir disso, podemos perceber que há uma valorização da história europeia muito maior do que da africana, pois por conta desse modelo quadripartite a história da África é apresentada sempre a partir do contato e da interferência do europeu, o que cria uma ideia de superioridade através da valorização europeia/branca.

Ademais é importante salientar que existem diversas ideias de currículos levantadas por diferentes teóricos, por exemplo, Tomaz Tadeu Silva (1999), aponta que o currículo pode ser compreendido enquanto um documento envolto a questões históricas e de relações saber-poder que acaba por criar identidades. Em complemento a essa dimensão, assim como Ivor Goodson, entendemos o currículo enquanto resultado da disputa entre diferentes ideologias e atores sociais, em busca do que vai/deve ser preferencialmente ensinado. A comunhão de ambas as ideias possibilita compreendermos que para além da ideologia dominante, esse currículo também é disputado pelos movimentos sociais, como por exemplo, o Movimento Negro.

Antes de mais nada, é importante destacar que assim como Joel Candau (2011), entendemos que existe uma relação entre a identidade e a memória, uma vez que não pode existir identidade sem memória, nem memória sem identidade. Para além disso, também é



importante destacar, que assim como Michel Pollack (2007), entendemos que a memória está associada a uma questão de poder, uma vez que interfere na seleção do que “deve” ser lembrado e o que “deve ser esquecido”.

Como indica Amílcar Pereira (2013), o racismo define quem vai ter oportunidade perante a sociedade. Entende-se que o racismo é um dos responsáveis por estruturar a desigualdade em diversas áreas da sociedade brasileira, fato perceptível na educação, por exemplo.

É importante destacar, que apesar do racismo interferir de forma direta no sistema educacional, e na disciplina de história, em inúmeros momentos ocorre um processo de invisibilização e/ou naturalização das práticas e conteúdos racistas, fato que influencia diretamente na percepção dos alunos, professores e pesquisadores. Segundo Amílcar Pereira (2013), essa invisibilização do racismo ocorre por que o brasileiro nega ser racista e essa negação está ligada a ideia de: i) democracia e igualdade social; ii) se disfarça através da estratificação social.

Esse entendimento, se aproxima da ideia de Achille Mbembe (2014) que destaca que uma das orientações do racismo é a recusa de ver, isto é, uma prática de ocultação e negação que busca gerar esquecimento. Cabe evidenciar que essa negação vai interferir na presença do racismo na escola e impactar na formação de nossas crianças e adolescentes tendo em vista que a memória dos grupos discriminados é invisibilizada.

Sendo o currículo um texto racial, e a história hegemonicamente ensinada é eurocêntrica, como a primeira versão da BNCC rompeu com o que se “tradicionalmente” ensina?

DISPUTAS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA DA BNCC

A tentativa de construir um currículo nacional não é novidade. Essa “necessidade” de um currículo comum a todo o território brasileiro vem sendo pensada desde a década de 1980, contudo, é a partir de 2014 (com a aprovação do Plano Nacional da Educação - PNE), que esse projeto vem ganhando corpo e saindo do papel, segundo o MEC.

A estrutura geral da BNCC é dividida em três etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tendo em vista que o Ensino Fundamental é dividido em anos iniciais (onde atende do 1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) para este trabalho, focaremos sobre os anos finais do Ensino Fundamental. Em meio à construção da BNCC, também houve a reformulação do currículo escolar. Dentre essas mudanças destacamos: a divisão do

currículo escolar em quatro áreas de conhecimento, sendo elas: a de Linguagens (composta pelos conhecimentos curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); Matemática (contém apenas o componente curricular de matemática), Ciências da Natureza (contém o componente curricular de Ciências) e de Ciências Humanas (com os componentes de Ensino Religioso, História e Geografia)⁴.

Para a organização do documento cada área descreve seus objetivos gerais de áreas, a fim de evidenciar os objetivos buscados por cada área ao longo dos nove anos escolares. Cada área faz um resumo destacando os objetivos dessa área para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Antes de iniciarmos a análise da BNCC, é importante destacar que no documento disponibilizado pelo MEC, cada ano (série) vem com uma nomeação, utilizado para uma rápida identificação dos objetivos proposto para cada ano/série. Como pode ser observado a seguir nos anos finais do Ensino Fundamental: 6º ano (Representações, sentidos e significados do tempo histórico); 7º ano (Processos e Sujeitos); 8º e 9º ano (Análise de Processos Históricos). Em todos os anos/séries de todos os segmentos os objetivos de aprendizagem são divididos em 4 eixos, que são: i) Procedimentos de pesquisa; ii) representação do tempo; iii) categorias, noções e conceitos; e iv) dimensões político – cidadãs.

Dentro desses eixos os objetivos de aprendizagem são apresentados seguidos de um código alfanumérico, como o do exemplo a seguir:

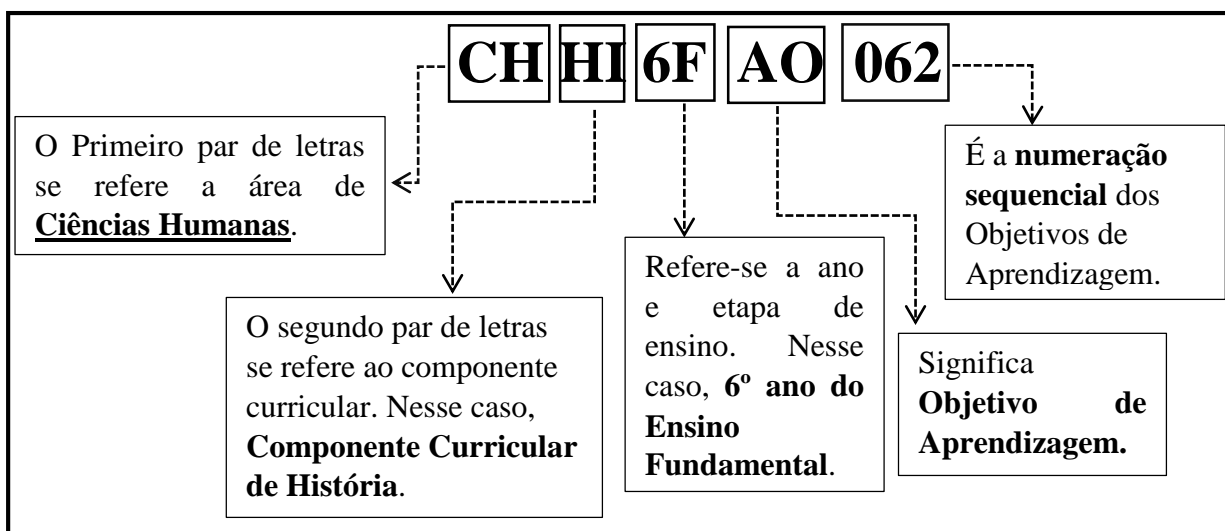


Figura 1 - Explicação do código alfanumérico encontrado nos componentes curriculares da BNCC

⁴ Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 acesso em 14/05/2017 as 16:27



Nos eixos propostos na BNCC podemos observar que a temática sobre a História Africana e dos Afro-brasileiros aparece em diferentes eixos de diferentes séries. No eixo destinado ao procedimento de pesquisa do 6º ano, pode ser observada a possibilidade de uso da lei 10.639/03 no objetivo de aprendizagem (CHHI6FOA064), onde se propõe:

Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive do Brasil e do mundo;⁵ (BRASIL, 2015:P. 250)

Nesse caso o objetivo traz uma sugestão muito interessante de apresentar aos alunos sujeitos históricos diversos, o que pode levar a aplicação da lei 10.639/03, dependendo da escolha dos sujeitos que o professor vá escolher.

Os objetivos de aprendizagens do 7º ano, segundo minha concepção é uns dos objetivos que mais tiveram sugestões de conteúdos que abordem a temática étnico racial e obteve cuidado em como tratar tais temas, assim como no oitavo ano. No eixo Procedimentos de Pesquisa encontra-se os objetivos (CHHI7FOA079), (CHHI7FOA080) e objetivo de aprendizagem do eixo de representações do tempo (CHHI7FOA081) que se direcionam a formação do povo brasileiro:

(CHHI7FOA079) - Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais.

(CHHI7FOA080) - Comunicar, por meio de múltiplas linguagens (musical, dramática e telemática entre outras) resultados de pesquisas acerca de sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro situados entre os séculos XVI e XXI.

(CHHI7FOA081) - Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX), a migração de europeus e asiáticos (XIX-XX) e migrações internas (XIX - XXI). (Grifo nosso). (BRASIL, 2015: P. 252)

Os dois primeiros objetivos citados acima tende a mostrar de forma objetiva os sujeitos responsáveis pela formação do povo brasileiro. Cabe ressaltar que para isso pretende-se utilizar de diferentes tipos de fontes, inclusive do uso de fontes orais. A pesquisa em torno do sujeito e processos históricos que formou o povo brasileiro possibilita colocar o negro também enquanto protagonista da História do Brasil e não enquanto subordinado. Já no



terceiro objetivo pude identificar que se destaca a ideia de que a vinda dos escravizados para o Brasil foi um ato forçado pelos portugueses.

No eixo de categorias, noções e conceitos, ainda referente ao 7º ano, destaca-se os objetivos de aprendizagens (CHHI7FOA084), (CHHI7FOA085), (CHHI7FOA086), (CHHI7FOA087), (CHHI7FOA088), (CHHI7FOA089), (CHHI7FOA091):

CHHI7FOA084 - Reconhecer os diferentes processos de escravidão ocorridos no Brasil – Escravidão de africanos e Escravidão de indígenas – relacionando-os à formação política, econômica, cultural e social das diferentes regiões do Brasil;

CHHI7FOA085- Conhecer e compreender diferentes formas de exploração econômica e de relações políticas no Brasil, por meio do estudo dos ciclos da cana de açúcar, entre os séculos XVI e XVIII, no Nordeste, do ouro e da mineração nos séculos XVII e XVIII e do café, no século XIX, no Sudeste;

CHHI7FOA086 - Conhecer o papel da Escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-o às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os séculos XVII e XVIII;

CHHI7FOA087 - Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações da escravidão no Brasil (séculos XVI-XIX), no espaço urbano, relacionando-a às diferentes atividades econômicas e às diversas relações de poder, por meio do estudo das formas de trabalho e de sociabilidades presentes nas cidades brasileiras;

CHHI7FOA088 - Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manaó (século XVIII);

CHHI7FOA089 - Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando-se motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro;

CHHI7FOA091 - Conhecer e discutir, considerando as categorias etnocentrismo e alteridade, obras literárias, hipertextuais e iconográficas, produzidas entre os séculos XVI e XXI, sobre a formação do povo brasileiro, remetendo aos seus contextos de sua produção. (BRASIL, 2015: P. 253)

Tais objetivos de aprendizagens tratam da escravidão (africana e indígena) essa abordagem não chega a ser uma novidade presente na proposta do currículo de História. Porém existem alguns pontos que chamam certa atenção como o fato dessa proposta sugerir a apresentação da escravidão no espaço rural que, por sua vez, é diferente da escravidão no espaço urbano o que é pouco evidenciado no ensino sobre a escravidão. Outros pontos que chama atenção nesses objetivos é a resistência escrava o que pode evidenciar que a escravidão não foi pacífica e que os negros e africanos lutaram por sua liberdade.

Essa ideia fica explícita quando no objetivo seguinte é destacada a necessidade de apresentar a importância do movimento abolicionista para a abolição da escravidão. Esses objetivos além de apresentarem a História dos Afro-brasileiros, apresentam os negros como população dominada, formadores da História do Brasil e agentes de sua própria história e que lutava por sua liberdade diferente do que se romantiza a respeito da abolição da escravidão, onde a Princesa Isabel age de forma bondosa dando a eles a liberdade.



No eixo Dimensões Político-cidadã, os objetivos (CHHI7FOA092), (CHHI7FOA093), (CHHI7FOA094):

CHHI7FOA092 - Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades;

CHHI7FOA093 - Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos;

CHHI7FOA094 - Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente. (BRASIL, 2015: P. 254)

Pode ser observado que tais objetivos visam a desconstrução de estereótipos sobre a população escrava daquele período e também da população negra nos dias atuais. Além de fazer uma comparação entre a forma de vida dos negros e indígenas, colonizadores e migrantes a fim de problematizar questão da exclusão social.

Na proposta de currículo do 8º ano o eixo referente às representações do tempo apresenta os objetivos (CHHI8FOA099) que onde visa “Conhecer e compreender o contexto econômico de Portugal, às vésperas da Conquista, por meio do estudo das investidas portuguesas pelo Atlântico e sua incursão pela costa da África.” (BRASIL, 2015: P. 254) e o objetivo de aprendizagem (CHHI8FOA100) “Conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas” (BRASIL, 2015: P. 255) que pretendem levar aos alunos o conhecimento acerca dos interesses de Portugal em expandir seu território e sua dominação no território africano além de apresentar aos alunos a existência de diferentes povos e civilizações na África antes da dominação portuguesa. No eixo Categorias, noções e conceitos podemos destacar as propostas (CHHI8FOA109), (CHHI8FOA115), (CHHI8FOA116) e (CHHI8FOA117):

CHHI8FOA109 - Compreender o comércio de escravos africanos como construção do tempo, relacionando-o aos interesses das elites africanas, americanas e portuguesas;

CHHI8FOA115 - Reconhecer a especificidade do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo das contradições que demarcaram sua trajetória no Brasil Independente, tais como a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis a uma parte da população;

CHHI8FOA116 - Reconhecer nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra no Império e as transformações ocorridas na economia internacional, por meio do estudo do fim do comércio atlântico de escravos;

CHHI8FOA117 - Reconhecer os nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra, a vinda de imigrantes europeus e os interesses políticos das elites brasileiras, por meio do estudo das teorias pseudocientíficas, de cunho racista; (BRASIL, 2015:P. 255-256)



Nesses objetivos toma-se o cuidado de trabalhar os diferentes tipos de comércio de escravos africanos que variam de acordo com os interesses das elites africanas, americana e europeia. Problematização da manutenção da escravidão após a Independência e restrição dos direitos civis para uma pequena parte da população, o que excluía o negro. Além de apresentar a mão de obra escrava no período do Império, as mudanças que ocorreram nesse período em relação ao tráfico de escravos e entender o interesse da elite brasileira na vinda de imigrantes para o Brasil a partir das teorias raciais de cunho racista.

No eixo categorias, noções e conceitos do 9º ano, temos as propostas (CHHI9FOA136) e (CHHI9FOA139) que sugere o ensino sobre as políticas culturais durante o Estado Novo incorporando a criação do Teatro Experimental do Negro. Além de apresentar o Movimento Negro aos alunos.

CHHI9FOA136 - Conhecer e compreender a conformação de uma noção de Brasil e de brasileiros, emergida da atuação política de setores médios urbanos e das políticas culturais do Estado Novo, por meio do estudo do Modernismo (Semana de Arte Moderna), Teatro Experimental do Negro e da política de estado para a cultura;

CHHI9FOA139 - Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes; (BRASIL, 2015: P. 258)

Dentre as mudanças que ocorreram no currículo de História temos também o debate a respeito da História Quadripartite, que é a divisão da história europeia em 4 eixos: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Defensores dessa mudança criticam o fato de o ensino de História ser moldado pela História Europeia. Historiadores da área da História Antiga e Medieval foram os que mais criticaram o rompimento com a História Quadripartite, compreendo que o conceito de Tradição Inventada de Hobsbawn (1984), que entende que a tradição inventada é um conjunto de práticas que normalmente são aceitas a partir da repetição que geralmente reforçam determinados valores que são utilizados como meio de poder. Para Goodson (2008), o currículo escolar é a “invenção de tradição”, ou seja, através da tradição é definido um tipo de verdade que prevalece por muito tempo sem ser questionada, conforme também acredita Josefina Mello (2002). Que ressalta que essa seleção de conteúdos ocorre de acordo com os interesses de determinados grupos.

No Componente curricular história pode ser perceber isso, no currículo do 6º ano no eixo de categorias, noções e conceitos encontramos os objetivos (CHHI6FOA069) “Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências de sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros”; (BRASIL, 2015:P. 250) e o objetivo (CHHI6FOA071) “Conhecer e problematizar as diferentes formas de



periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização” (BRASIL, 2015: P. 250).

Observo que há uma tentativa de mostrar que antes da escrita existe história, que existem várias formas de se contar a história além da escrita. Entendo esse objetivo como possível para aplicação da 10.639/03, pois muitos defendem ou acreditam que a história africana se inicia com a chegada do europeu no continente, fazendo-se valer os registros europeus, não o registro oral dos africanos. No outro objetivo podemos ver uma tentativa de ruptura com o modelo quadripartite (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea) que para a história da Europa é perfeita, porém para a história das Américas e da África esse modelo não é seguido.

O rompimento com a História linear evolutiva também vem sendo criticada, bem como o eurocentrismo. Em que a história europeia é o grande eixo da História, inclusive para a História do Brasil. Cabe exemplificar, utilizando o objetivo de aprendizagem do sexto ano presente na primeira versão do Componente Curricular História da BNCC visa tratar das representações, sentidos e significados do tempo. No eixo de representação encontramos o objetivo de aprendizagem (CHHI6FOA66), visa “Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo - calendários e outras formas consagradas -, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações”. (BRASIL, 2015:P. 251) Com base nisso, considero esse objetivo importante para a apresentação de diferente contagem do tempo quebrando com a visão de que somente a contagem do tempo desenvolvida pelo formato europeu é a existente e a verdadeira.

O desejo pelo rompimento com o eurocentrismo acaba criando outro eixo ao quais muitos chamam de “Brasilcentrismo”. Cabe evidenciar que essa ênfase na História do Brasil se sustenta em 4 fundamentos na BNCC: i) oferecer um saber significativo para os alunos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória; ii) reconhecer que o saber histórico é capaz de alimentar uma curiosidade sobre o assunto e gera novas formas de raciocínio; iii) Facilidade de acesso à fontes, aos documentos, aos monumentos e ao reconhecimento historiográfico; iv) considerar que a História do Brasil deve ser compreendida a partir da perspectiva local, regional, nacional e global.

Amílcar Pereira (2013) destaca que deve democratizar a educação no que tange a diversidade étnica, equiparando no currículo de História a história dos afrodescendentes, dos



indígenas e do europeu. Com base nessa afirmação destacamos que, ao se criticar o eurocentrismo não se trata de querer trocar uma perspectiva eurocêntrica por outro centro.

Outro ponto importante é que essa proposta curricular vê a necessidade de levar os alunos a refletir sobre determinados assuntos como fica evidente no eixo de Dimensão Político-Cidadã do 6º ano, onde encontramos o objetivo (CHHI6FOA075) que quer “Reconhecer direitos civis, políticos e sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras”. (BRASIL, 2015: P. 252) Sem dúvida esse objetivo recai perfeitamente sobre os direitos dos indígenas, das mulheres, crianças e idosos e também dos negros, já que essa constituição foi a primeira do Brasil a pensar nos direitos desses acima citados.

Também no eixo referente à Dimensão Político-Cidadã do 7º ano, é proposto a identificação, problematização e debate afim de que sejam expostas opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, atualmente. No mesmo eixo do 8º ano, o objetivo (CHHI8FOA121) propõe que os alunos reflitam sobre o que mudou, ou não, na condição social do negro desde o período colonial até atualmente. E no 9º ano, o objetivo (CHHI9FOA139) que visa:

Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2015: P. 259)

Sugere o conhecimento da Constituição de 1988, como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que através da breve análise dos sumários dos livros didáticos que havia uma tradição eurocêntrica no currículo de História que vem sendo disfarçada aos poucos com a implementação da história dos africanos e afro-brasileiros, porém não é só por estar falando de África que o currículo deixa de ser eurocêntrico e sim da forma que essa história é apresentada. Com a análise do Componente Curricular História podemos que durante a sua elaboração ocorre uma preocupação dos especialistas com a identidade do aluno e da aluna afro-brasileiro (a) e indígenas, além de valorizar a memória das culturas citadas a pouco,



assim como é pedido na Legislação de nº 10.639/2003. Como foi brevemente destacada neste trabalho a recepção a essa primeira versão do Componente Curricular História presente na Base Nacional Comum Curricular foi feita seguida de muitas críticas que levaram a elaboração de uma 2ª e 3ª versão da Base Nacional que modificou boa parte das abordagens colocadas na primeira versão, parte dessas modificações destacasse a volta da Europa como central para o ensino da História. Com base nessa mudança ocorrida, entendo que muita luta ainda ocorrerá para que se obtenha um currículo escolar mais democrático. Cabe destacar que as modificações no currículo que será comum a todo o ensino básico ainda ocorrem e continuarão até a apresentação da versão final da BNCC.

FONTES:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

JUNIOR; Alfredo Boulos. História Sociedade e Cidadania. São Paulo: FTD, 2015. Volume sexto, sétimo, oitavo e nono ano

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. Projeto Apoema História – São Paulo: Editora do Brasil, 2013. Volume sexto, sétimo, oitavo e nono ano

PELLEGRINI, Marcos; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. Vontade de Saber História – São Paulo: FTD, 2016. Volume sexto, sétimo, oitavo e nono ano

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

BARBOSA, M.S. Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº1 jun./2008

BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de história no Brasil. In.: CARRETIRO, M; ROSA, A; GONZÁLEZ, M. F. (org.) Ensino de história e memória coletiva. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 296.

_____. Ensino de História fundamentos e métodos. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.



CANDAUI, J. Memórias e Amnésias Coletivas. In.: _____, Antropologia da Memória. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

CARRETERO, Mario. Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima – Porto Alegre: Artemed, 2010.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 1990, 177-229

DEZIDERIO, DIEGO. A Lei 10.639 e o Programa Nacional do Livro Didático: tensões de um processo e seus sujeitos. 2016. 121 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP). São Gonçalo, 2016

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo: 23, 2007, pp.100-122. P.106. Ver: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>
Acesso em 01/11/2015 as 20:02

GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terencer (orgs.). A invenção das tradições. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Tradução: Marta Lança. Editora Antígona. Lisboa, 2014

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer CNE nº 3/2004 – MEC, DF, 2004.

MELLO, J.C. D. História da Disciplina Didática Geral em uma Escola de Formação de Professores: (Re) Apropriação de Discursos Acadêmicos nos anos de 1980 e 1990. Setembro/2002. 189 p. Dissertação de Mestrado – UFRJ. Rio de Janeiro, setembro/2002

NORA, Pierre Between. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. In: Projeto História. Nº 10. São Paulo: PUC, 1993.

PEREIRA, Amílcar. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. Revista História Oral, v.16, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2013



POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. P. 3 – 15. Companhia das Letras, 2007.

REZNIK, Luis. Tecendo o amanhã. A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos (1931-1945). Niterói, Dissertação de Mestrado, UFF, 1992.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.