

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR “PENSANDO EM REDE”: ASPECTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO 6º AO 9º ANO (MARABÁ/PA, 2019-2020)

Maria Raimunda Santana Fonte

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

rayfontes50@gmail.com

INTRODUÇÃO

Considero relevante, antes de iniciar a exposição analítica da fonte intitulada: “Proposta Curricular Pedagógica Pensando em Rede 6º ao 9º ano -2019 Marabá/PA”, expor brevemente a pesquisa intitulada “Políticas e Ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Marabá/PA (2003 a 2019”, tendo em vista que esta proposta também faz parte da análise para dissertação de mestrado, que é orientada pela professora Dra. Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA).

Esta pesquisa pretende identificar e apresentar as ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 efetivada pela secretaria Municipal de Educação em Marabá/PA, direcionada ao ensino de História no seguimento denominada fundamental II. O intento consiste também em entender a implementação dessa legislação no âmbito municipal como uma política pública da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, ou seja, procurar identificar programas/diretrizes, construído pela secretária de Educação.

Buscaremos perceber as lacunas que permeiam o processo das atividades/políticas desenvolvidas no período de 2003 a 2019. Faremos uma reflexão acerca da responsabilidade do Município /SEMED na execução da Lei já mencionada. Para isso, nos embasaremos no próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais de 2010, onde afirma que os municípios precisam criar medidas que garantam a aplicabilidade dessa legislação.

Para esta pesquisa foi mobilizado dois tipos de fontes: fontes/documentos oficiais, produzidos pela própria secretaria de Educação; fonte oral, entrevistas e conversas informais com profissionais que atuam/trabalham ou já atuaram na secretaria

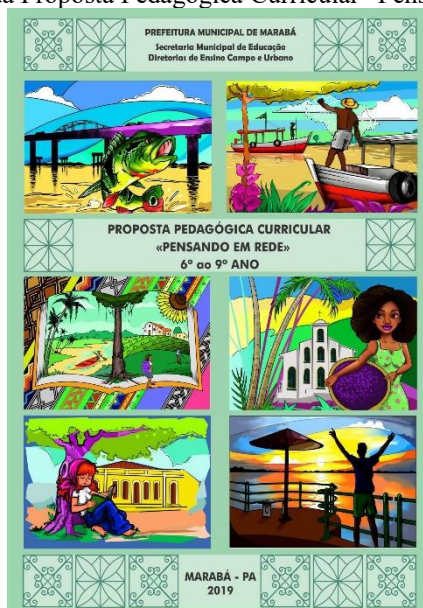
ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

nos períodos referente ao recorte temporal da pesquisa. Nesse contexto, analisaremos as propostas curriculares de 2006 e 2019

Por fim, o referido texto está dividido em: Introdução; Proposta Pedagógica Curricular ‘Pensando em Rede’: Que elementos observar/analisar?; Algumas narrativas constituídas no percurso de construção da Proposta Pedagógica Curricular ‘Pensando em Rede’; Lei Federal 10.639/03 e a Proposta Curricular ‘Pensado em Rede’: Que elementos permitem percebê-la para além de presença propriamente dita? Que temática relacionada aparece?; Desafios de analisar o currículo na Perspectiva das relações étnico-raciais e por fim as Considerações finais.

Proposta Pedagógica Curricular ‘Pensando em Rede’: Que elementos observar/analisar?

Foto 1: Capa da Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Este tópico é dedicado a exposição da estrutura da “Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede” 6º ao 9º ano”, um dos documentos selecionado para pesquisa de dissertação do mestrado acadêmico PPGHist/Unifesspa, intitulada “Políticas e Ações de implementação da Lei Federal 10.639/03”. Trata-se de uma análise inicial e preliminar, tendo em vista que estamos falando de uma investigação em

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

andamento. Esta proposta é um documento, que surge “... sob a égide da Base Nacional Comum Curricular,” extensa e densa, contém 395 páginas. A mesma está estruturada em: “uma carta aos professores, um texto de apresentação, um de introdução e quatro capítulos que se desdobram em subitens.” (MARABÁ, 2019, p.17). O capítulo I, contextualiza a Educação do Município de Marabá, bem como, “das políticas públicas de Educação”, já o capítulo II, expõe os fundamentos teóricos metodológicos, enquanto que o III discuti a organização do currículo do “Ensino Fundamental no ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos) e os demais anos do Ensino Fundamental, e apresenta a pesquisa sobre aprendizagem realizada com os alunos da Rede, com objetivo de auxiliar os Professores no planejamento de suas aulas. [...]” (MARABÁ, 2019, p.17).

Quanto ao último capítulo (IV) faz referência as áreas do conhecimento, isto é, “Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Competências Específicas, habilidades e Orientações Metodológicas e os Organizadores Curriculares.” (MARABÁ, 2019, p. 17)

A capa da proposta curricular “Pensando em Rede” possui imagens diversas e coloridas, o que expressa de certa forma ideia de diversidade, palavra frequente no corpo do documento. Observa-se, a representação de criança, mulher, ribeirinho, sendo essas pessoas brancas e negras, as cores são variadas: verde misturando com outras tonalidades de amarelo, azul, laranja, marrom, branco e lilás. É possível perceber elementos da cultura regional na capa. Uma imagem interessante, capaz de causar no primeiro momento uma boa impressão.

No entanto é preciso estar atenta/o ao que pode representar a imagem desse documento, tendo em vista sua oficialidade e intencionalidade. Por isso a relevância de adotar um olhar questionador para que essas primeiras impressões não te convençam facilmente. Afinal como afirma Chartier (2011) “As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é.” (p. 23). Nesse sentido, o desafio no primeiro momento de análise é justamente não se deixar encantar, tão pouco o julgar rapidamente. Sua implantação se configura, como um documento solicitado ou requisitado por outro, de “caráter normativo”, a BNCC – Base Nacional Comum

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Curricular – e, está em imbuída de um discurso oficial de resolução dos problemas Educacionais brasileiros.

Os dizeres “Pensando em Rede” nos remete a discursão de “projeto de Educação” unificado, defendido por muitos como solução para as questões educacionais. Essa visão de unificação de um currículo nos faz lembrar o debate realizado no artigo “O currículo na Perspectiva das relações Étnicorraciais”, (MARTINS, et al. 2017) quando os/as autoras/es mencionam a existência de um antigo desejo por parte da sociedade brasileira em organizar/implantar um modelo único de formação dos indivíduos.

O ‘modelo’ único de formação dos indivíduos foi por muito tempo a grande busca da educação, consolidando também um modelo de sociedade, baseada na ideia de civilização dos povos, assim como o de universalidade dos fenômenos e processos sociais. Hegemônica no mundo ocidental, tal perspectiva acabou sendo responsável pela própria estruturação do pensamento da sociedade moderna, difundido pelos sistemas de escolarização (MARTINS, et al. 2017, p.551).

Essa pretensão em implantar um modelo unificado de educação, busca consolidar um único modelo de sociedade, o que pode significar um problema, na medida em que impõe uma visão hegemônica de sociedade, não considerando outros modelos. Dessa forma o surgimento da BNCC, pode sim representar esse modelo, conseqüentemente as propostas curriculares que são construídas à luz desse documento, possui essas características. Nesse sentido, é provável que a Base possa se constituir como um problema, pois carrega consigo uma ideia padrão, “modelo” único de ensino, sem mencionar todo o conjunto de “políticas e ações” que estão atreladas a ela.

De acordo com a professora Flávia Caimi (2020, ITEMNPO¹), a BNCC não projeta um futuro, sua existência representa interesses mercadológicos, e ainda traz consigo fundações e institutos, como por exemplo: “Itaú, Lemann, Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna, entre outros/as”. Trata-se de um documento que surge em um contexto político problemático, de ruptura do Estado democrático, em uma evidente destruição das instituições brasileira e retrocesso no que diz respeito aos direitos

¹ Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo) é um laboratório de pesquisa e encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/Unifesspa) e à Faculdade de História, da Unifesspa.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

arduamente adquiridos. Um “cenário de negacionismo, de necropolítica, de anti-intelectualismo, de destruições de alteridade,” (CAIMI, ITEMNPO, 2020)

Assim sendo, é nessa conjuntura, que BNCC é constituída e aprovada:

Isso significa dizer que o processo de construção da BNCC, diferentemente dos demais processos já ocorridos quanto à reflexão curricular no Brasil, ocorreu em um cenário político particular marcado pela ruptura da institucionalidade democrática que abriu caminho para todo tipo de arbitrariedades. O que buscamos enfatizar, portanto, é a natureza singular e de descontinuidade em que a discussão da BNCC se encontra. Se antes ela se configurava como apenas um componente do Plano Nacional de Educação, agora ela assume centralidade nas políticas educacionais. Ou seja, a BNCC se converteu, em tempos recentes, em objeto de fetiche e de solução para todos os problemas da educação nacional (MIRANDA e ALMEIDA, 2020, p. 27).

Tal realidade desperta em professores e pesquisadores expressiva preocupação, pois como bem alerta Caimi, a Base “é assustadora como currículo prescrito por que cumpre um papel de determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quando” (Palestra/ITEMNPO, 2020). Segundo a professora, historicamente sempre houve um desejo por parte da sociedade em construir um currículo centralizador, porém é a primeira vez que estamos experimentando, “ainda que tenha havido algum tipo de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional.” (Palestras/ITEMNPO, 2020)

No que se refere a presença das fundações e institutos nesse processo de construção da BNCC é possível nota-los também nas reformulações das propostas Municipais. Uma delas se faz presente na proposta em análise conforme o próprio documento. “[...] Marabá firmou parceria com a fundação Lemann. Nessa parceria, foram construídas várias pautas, sendo que, em uma delas, a Fundação, por meio de seus consultores pedagógicos, contribuiria nos seminários para alinhamento do que estava proposto na BNCC,” (MARABA, 2019, p.21).

Observa-se a partir do documento uma atuação “protagonista” da fundação Lemann, “análise e Contribuições” são atribuição dada a ela, conforme o texto da Proposta Curricular Pensando em Rede. Além disso, é responsável pela “revisão textual” e final do documento. Portanto, o que é possível dizer? Que há uma estreita

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

relação dessa fundação – ligada/financiada por setores privados – com o ensino público? Que talvez isso explique o formato no qual estão organizando os documentos curriculares? São inúmeros os questionamentos que podem ser levantados e reflexões que podem ser feitos.

Algumas narrativas constituídas no percurso de construção da Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”

É interessante destacar a presença de algumas narrativas no corpo da Proposta Curricular – 2019, bem como, no processo de construção da mesma. No primeiro momento, destaca-se as narrativas referente aos primeiros movimentos realizados no município, no contexto de discussões nacionais para construção da BNCC, período em que muitos Municípios também começam os estudos para o alinhamento de suas propostas a Base.

[...] o MEC, durante o governo da presidente Dilma, já estava organizando suas ações em torno das demandas do PNE por uma base para a educação brasileira. Tais discussões se intensificaram a partir de 2014, quando uma versão preliminar foi apresentada ao ministro da educação José Henrique Paim e a toda equipe do MEC como ponto de partida para produção da BNCC (MIRANDA e ALMEIDA, 2020, p. 28).

Conforme entrevista com uma professora/formadora da Rede Municipal, um ano depois, dessas discussões mencionadas acima, em 2015, contextos de debates de âmbito nacional pela composição/construção da Base Nacional Comum Curricular, inicia no município de Marabá, os primeiros debates e estudos no sentido de construir ou reformular uma proposta curricular na rede de ensino.

[...] bem, então 2015 já para 2016, nós começamos essa discussão no município, então, nós fizemos primeiramente internamente na Semed reunião pra discutir como que nós iríamos conseguir a metodologia que nós iríamos utilizar [...] chegamos à conclusão que deveria ser feito juntamente com os professores né, os professores cursistas, os professores de sala de aula. Eles teriam que participar do processo e foi o que nós iniciamos. (Regina Célia Batista - Professora/formadora, 30/10/2019)

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Como observamos o processo de construção da proposta curricular de 2019: “pensando em rede” conforme a entrevistada começou com formação de equipes compostas por professoras/es. A mesma enfatiza que a preocupação da equipe formadora na época era incluir esses sujeitos no processo de construção da proposta.

Segundo Regina Batista (professora/formadora), havia também uma preocupação por parte das equipes em construir uma proposta que abarcasse a realidade do Município. Esses foram os primeiros movimentos realizados com a participação das professoras e professores chegaram a realizarem algumas “reformulações” ou “ressignificações” de alguns “conteúdos”, bem como, debates sobre a versão da Base, que estava nacionalmente sendo discutida na época.

Percebe-se também, algumas divergências de narrativas constituídas nesse processo, especialmente no que se refere ao percurso metodológico de sua construção. A narrativa presente no texto do documento sobre as discussões iniciais apresenta um outro período.

No primeiro momento, maio de 2018, foi realizada uma reunião interna como os coordenadores de departamentos e as diretorias de ensino Urbano e do Campo. Nessa reunião foi definido um roteiro prévio que constituiria as várias etapas para a construção da proposta. Uma das ações definidas foi a organização de um seminário com duração de dois dias, no mesmo mês, denominado dia “D” da BNCC, que contou com a participação de gestores, Coordenadores Pedagógicos, equipe técnica da Semed e o Secretário de Educação, quando foi anunciada a necessidade de reelaboração de um novo currículo municipal, pontuando a importância da participação de toda a Rede de Ensino. (MARABÁ, 2019, p. 20)

A informação mencionada acima a respeito do percurso de construção da proposta difere do depoimento da entrevistada. Enquanto a professora/formadora menciona as formações de equipes, estudos e debates, o trecho acima, contido no documento ignora todo o percurso iniciado desde 2015. Trata-se de um texto oficial, cujo a preocupação parece consistir em expor a presença da gestão Educacional no percurso, bem como, impô-la como idealizadora do movimento/processo, mostrando-a como sujeitos que teve iniciativa de mobilizar a constituição do documento.

Um outro aspecto relevante, que não aparece na citação, porém observado na análise geral da fonte/documento, refere-se ao contexto político municipal que envolve

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

todo o percurso aqui apresentado e importante pontuar, no período mencionado pela entrevistada atuava uma outra gestão no município, um outro quadro político. A conjuntura política municipal e nacional, no qual o documento acima foi sistematizado é outro, isso pode explicar certas lacunas na proposta.

Por fim, uma narrativa perceptível em relação a referida proposta curricular “Pensando em Rede” é o discurso de que sua existência resolveria o problema de planejamentos e conteúdos diferentes de uma escola para outra, já que com esse documento haveria um currículo unificado no município. Portanto, sendo um documento unificado não seria um problema em caso de transferência de alunos de uma escola para outra dentro do município. No entanto, há outras questões que é preciso refletir, este documento objetiva apenas “nortear e auxiliar o fazer pedagógico” do trabalho do professor ou como a BNCC, terá uma função normativa e regulação, “determinando as habilidades que serão ensinadas, as metodologias e a ordenação do tempo escolar?” (Palestra/ITEMNPO, 2020)

Lei Federal 10.639/03 e a proposta curricular “pensando em rede”: Que elementos permite perceber para além de sua presença propriamente dita? Que temática relacionada aparece?

A Lei Federal N°10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva “Fruto de um longo caminho de reivindicações dos movimentos negros” (MARTINS et al, 2017, p.555), estabelece a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira” no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.

Tendo em vista a intencionalidade desse texto, isto é, a exposição analítica de uma fonte – Proposta Curricular “Pensando em Rede” convém mencionar que mesmo tratando de um olhar superficial, ainda assim, o objetivo consiste em identificar a Lei Federal 10.639/03 dentro da proposta Municipal.

Logo na primeira página do “Componente Curricular de História”, observa-se a imagem de uma caverna, uma mulher repreendendo uma criança, que rabisca a parede da caverna: “Não falei pra não rabisca nas paredes da caverna?!!” (MARABA, 2019,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

p.330) esses dizeres vem junto com a imagem, que por sua vez, permite inúmeras interpretações. Uma reflexão pertinente deve ser feita por que a dificuldade em pensar a história distante dessa visão “tradicional”, linear/europeia. Nos perguntemos também, por que continuamos escolhendo imagens das cavernas como uma representação da disciplina de História.

Esse debate nos faz lembrar o contexto de construção da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, as polêmicas e críticas, especialmente em relação ao currículo de História, observemos:

O processo de construção da base, até sua versão final, se deu não apenas por um caminho tortuoso, como também foi amplificado por um debate público sem precedentes. [...] Em todos os casos se tecia todo tipo e ponderações em torno da proposta curricular. O caso mais elucidativo desde cenário de ataque e desqualificação da BNCC, e que reunia boa parte dos holofotes projetados nessa querela pública, concentrou-se na área de História (MIRANDA e ALMEIDA, 2020, p. 29-30).

De acordo com Miranda e Almeida (2020) as “críticas” e “contestações” em relação ao currículo de História ocorreram desde a publicação da chamada “primeira versão” da base. As discussões e divergência muito em função das concepções de currículo, ou seja, daquilo que deveria ou não constar na proposta. Além disso foi possível perceber uma falta de unidade entre os especialistas do ensino de História.

Segunda as autoras um outro ponto sensível que ganhou repercussão, que é relevante destacar nesse texto, se deu em torno do “aprofundamento da Lei 11.645/08” os críticos alegavam que o documento enfatizava muito a História africana e indígena, o que evidentemente seria um problema de “ideologização” expressão usada pelo então ministro da Educação Renato Janine.

O debate dessas autoras nos possibilita refletir sobre as questões levantada em relação as observações feita ao “Componente Curricular de História” a Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”, na medida em que permite constatar os desafios existentes, as disputas, e por que não dizer o racismo presente na sociedade brasileira. Que nos impedem de promover mudanças capazes de nos afastar de uma visão tradicional da História, que nos impede ainda de romper com uma epistemologia ocidental/europeia.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Retomando as observações referente ao “Componente Curricular de História” observa-se no corpo do texto a presença de uma linguagem que em certa medida, expõe temas e expressões voltada para a Lei Federal 10.639/03, bem como, a presença expressiva do termo diversidade.

[..] Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando os povos indígenas e africanos. (MARABÁ, 2019, p.332)

[...] o ensino de História exerce papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, que primam pelos Direitos Humanos pela tolerância e pelo respeito às diversidades. [...] (MARABÁ, 2019, p 332)

Em relação ao “Organizador curricular de História” quadro onde é discriminado: as Unidades temáticas, os Objetos do conhecimento e as Habilidades. É possível notar algumas temáticas que remetem a Lei Federal 10.639/03, apesar da mesma não aparecer no texto. Portanto, na análise preliminar realizada, encontramos nos organizadores curriculares do 6º ao 9º ano a presença de “objeto de conhecimento” que mencionam as temáticas indígenas e africanas. Alguns são apresentados com formatos tradicionais, como por exemplo a “descolonização da África e Asia” e “escravidão negra e indígenas”, temáticas “clássicas” no currículo de História. No entanto constitui ainda um desafio olhar para um “objeto de conhecimento” de qualquer uma das series mencionada e analisa-los a partir de uma perspectiva menos eurocêntricas.

De toda maneira em outra parte do documento, no tópico 2.9.3 “A valorização da diversidade na Educação” localizada na página 92, capítulo 02, intitulado “Concepções e conceitos que fundamentam a proposta pedagógica curricular - Pensando em Rede” sendo então um capítulo que discute as concepções educacionais do Município, como também expõe a visão deste em relação sua concepção do que seria crianças e adolescentes, ensino e aprendizagem, critérios avaliativos, visões que fundamentam a propostas, e ainda explica as “dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC” (MARABÁ, 2019, p. 53) bem como, uma breve explicação sobre o conceito de Currículo, se apresenta uma grata surpresa.

No referido tópico, aparece explicitamente a Lei Federal 11.645/08, embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, tratar da temática da diversidade é ainda mais imprescindível se considerada a história do Brasil e a formação pluriétnica do povo Brasileiro, expressas nas características indígenas, africanas, afro-brasileiras e europeias. No entanto, é importante ressaltar que o estudo da diversidade, enfatizado neste documento, vai além da dimensão étnico-cultural amparada pela obrigatoriedade da lei 11.645/2008 que valoriza as contribuições socioculturais de indígenas e africanos na formação do povo brasileiro, mas também abarca a pluralidade de comportamentos, situações sociais, modo de pensar, sentir e agir. (MARABÁ, 2019, p.92)

A presença da Lei 11.645/08 dentro da Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede” constitui um ponto positivo e pode representar a intervenção dos professores e formadores na construção do referido documento. Professores e professoras que já atuam na implementação dessa lei dentro do município, uma legislação importante que surge como reivindicações das populações indígenas e tem o sentido de complementar a lei 10.639/03.

[...] em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Em seguida, em 2008, essa Lei é alterada para a Lei 11.645, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas (GOULARTE e MELO, 2013, p.35)

Portanto, a Lei 11,645/08 mencionada na Proposta Curricular, bem como, sua presença através dos objetos de conhecimento pode significar um caminho, uma possibilidade de implementação das temáticas étnico-racial no ensino público da rede, apesar dela, assim como a própria BNCC estar inserida em “um conjunto de políticas e ações educacionais em que as coisas estão todas alinhando e se amarrando” como bem afirmou a professora Flávia Caimi em uma palestra no ITEMNPO (2020).

Desafio de analisar o currículo na perspectiva das relações étnico-raciais.

Considero um desafio analisar um documento Curricular, em uma perspectiva Étnico-racial, tendo em vista tudo que o currículo tem representado historicamente, ou seja, sua estreita relação com uma epistemologia eurocêntrica. Talvez por que ainda

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

falte leitura e conhecimento que faça frente essa visão ocidental que nos acompanham. Além de ser um exercício desafiador, uma atividade que até pouco tempo nos parecia impensável, pois a formação que recebíamos não nos possibilitava pensar outros referenciais.

Dessa forma, a leitura do artigo “O Currículo na perspectiva das relações Étnicorraciais” (MARTINS et al. 2017) possibilitou algumas reflexões quanto a essa questão. Uma delas refere-se ao suposto véis universal, como também, a suposta neutralidade do currículo que sempre esteve presente em nossos discursos. Isso dificulta um pensar que fuja desse suposto padrão social/curricular, impedindo que reconheçamos a existência de um conjunto de complexidade dentro de nossa sociedade, nos impede também que enxerguemos o currículo como um campo de inúmeras diversidades. A diversidade identitárias que há dentro da sociedade brasileira precisa estar contido no currículo.

Após o reconhecimento dessas problemáticas, ou seja, reconhecer que o currículo de ensino, historicamente tem representado prioritariamente uma visão europeia, evidentemente após o emergir de lutas e reivindicações dos grupos invisibilizado, nos deparamos com uma certa dificuldade em desconstruir nosso olhar ao buscar perceber nesses currículos prescritos outras sociedades que não seja detentora de concepções eurocêntrica.

Pensar o currículo na perspectiva das relações étnicorraciais requer fundamentalmente uma mudança em nosso olhar, bem como, mergulho em leituras/conhecimentos que possibilite contato com uma cosmovisão não europeia.

[...] a afroperspectiva pode ser entendida como uma construção política para se pensar o Brasil em outros termos, através de cosmovisões que não são ocidentais, possibilitando-se produzir um diálogo mais intenso com a diversidade e as diferenças. Frente a esse cenário de crise paradigmática, os questionamentos colocados à noção de conhecimento e saber legítimo baseados na monorracionalidade apontam diretamente para os ‘novos’ desafios colocados à educação e nela a necessidade de reflexão sobre o currículo (MARTINS et al. 2017, p. 552)

A filosofia afroperspectivistas ou afroperspectividade possibilita a descolonização, na medida em que permite pensar a partir de uma “abordagem

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas, sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios.” (NOGUEIRA, 2015, s/p)

Por certo, que uma análise na perspectiva das relações étnico-raciais, vai além de uma identificação de temas e conteúdo, isto é, unidades temáticas e objetos do conhecimento, significa como bem afirma o professor Nogueira, uma certa redefinição de pensamento, bem como, adoção de novos métodos de ensino, capaz de uma aproximação com a cosmovisão africana e indígena. O professor Nogueira cita o uso da roda como método afroperspectivista, que seria uma “inspiração da roda de sampa, candomblé, jongo e capoeira ...” (2015, p.6/9)

Retomando o artigo “O currículo na perspectiva das relações étnicorraciais”, é importante destacar uma outra perspectiva relevante, refere-se à possibilidade de que com uma análise do currículo nessa perspectiva, podemos questionar também “o tipo de educação” que vem sendo implantado na sociedade brasileira, “no qual todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira” (MARTINS, et al. 2017, p. 557)

Um modelo educacional que às vezes até preconiza reconhecer a existência das diferenças, porém na prática cotidiana não tem adotado ações que comprove. O que tudo indica a implantação da BNCC e das Propostas Curriculares estaduais e municipais, a exemplo dessa mencionada nesse texto, traz consigo o mesmo modelo educacional, continuará seguindo o mesmo formato, o de não respeitar as especificidades existente no processo educativo. Basta observar as inúmeras habilidades de cada série, somada a “ordenação do tempo escolar” (Palestras/ITEMNPO, 2020) que ambos documentos trazem, de modo que esses currículos prescritos, parece não dar margem para que se faça uma educação, respeitando o tempo de aprendizagem, a maneira como cada um assimila o conhecimento.

Nesse sentido, a implementação da lei 10.639/03, possibilita que repensemos, compreendendo que as mudanças devem ocorrer não nos “os objetos de conhecimento”, como também as metodologias de ensino. Carlos Moore propõe que o estudo sobre a África e cultura afro-brasileira precisam ser ensinados a partir de “novas bases”, os conhecimentos em relação a essas populações devem ser feitos respeitando suas

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

especificidades, afinal são conhecimentos que diferem dos eurocêntricos, são sociedades “altamente complexas” com características próprias. Devendo ser ensinados a partir de “outras estruturas”, isso constitui um desafio, visto que para que ocorra é necessário entre outras questões, formações voltadas a esses conhecimentos.

Considerando que os documentos curriculares estão postos, e recorrendo aos possíveis caminhos apontados, como por exemplo a construção de uma “abordagem teórico-metodológicas” (MARTINS, et al. 2017) que possa atuar frente a esse currículo vigente. É relevante notar que a possibilidade pode estar justamente nos sujeitos responsáveis pelo ensino,

[...] Assim, embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente o intencionado por que a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. (MONTEIRO, 2013, p. 04)

Portanto, como afirma a professora Ana Maria Monteiro, a sala de aula ainda é um “lugar de possibilidades de construções, de problematização dos saberes” lugar onde professor e estudantes podem atuar realizando as mudanças possíveis.

Na mesma perspectiva é possível mencionar Michel de Certeau e seu debate de “Sujeito insubmisso” (Documentário, 2014) o mesmo compreendia esse sujeito como alguém que subvertia a ordem, capaz de fugir, “capaz de fazer uso de suas táticas e astúcias”, com isso adotar práticas de insubmissão, articulando e fugindo das políticas de controle. Dessa forma, mesmo que esses documentos (BNCC e propostas curriculares municipais) nesse formato de controle em conjunto com outras políticas educacionais que visam dificultar a implementação das políticas afirmativas em curso, conforme Certeau e as literaturas acima discutidas, os sujeitos envolvidos no processo educacional cotidiano podem atuar a partir da insubmissão, seria um equívoco achar que a escola só pode ser vista como um aparelho reprodutor do Estado.

Para concluir essas reflexões, dizer que, as dificuldades que temos em analisar o Currículo na Perspectiva das relações étnicorraciais, se configuram de modo expressivo em nossas práticas pedagógicas, do nosso olhar e planejamento das aulas, bem como, a maneira como ensinamos em sala de aula. Em geral nos carece um certo olhar, ou como

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

já foi mencionado uma cosmovisão, que nos aproxime das perspectivas de outras sociedades. Enfim, precisamos como afirmou o professor Antonio Torres Montenegro (Palestra/ITEMNPO, 2020) desconstruir certas “verdades” em nós, “desconstruir o historiador natural” que há em nós. Como professor “natural” precisamos nos livrar de algumas verdades que no atual contexto não nos serve mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esse texto, considero de extrema relevância enfatizar que as contribuições das literaturas apresentadas, estudadas e discutidas na disciplina de teoria da História devem ser observadas para além da análise dessa fonte/documento exposta nesse ensaio analítico. Servirá de base teórico/metodológico em todo o percurso da pesquisa que estou me propondo a realizar nessa trajetória acadêmica.

Portanto, nessa aventura de experienciar a análise de uma fonte documental, como a “Proposta Pedagógica Curricular Pensando em Rede” do município de Marabá/PA, a luz dos autores citados, foi possível constatar, mesmo reconhecendo a presença do Estado no documento - que na atual conjuntura tem retirado direitos da população, adotando medidas de Estado-mínimo, impondo um modelo de educação a serviço do mercado -, analisando a proposta, mesmo de forma preliminar, foi possível perceber a intervenção dos sujeitos, professoras e professores, bem como, os formadores/as na composição do documento.

Por fim, essa experiência nos permite pensar que mesmos vivenciando esses inúmeros retrocessos nas políticas educacionais, especialmente no que se refere as políticas afirmativas, encontraremos maneiras de prosseguir e resistir como sociedade que almeja justiça social/racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n.10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

BRASIL, Lei n.11645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAIMI, Flavia; ROCHA, Helenice. **História, ensino e livro didático**. História: Teoria, Escrita e Ensino. Canal ITEMNPO: Laboratório e Grupo de Pesquisa, Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Apm2qel4vek&t=870s> acesso em 29 de outubro de 2020. Duração: 2 horas 54minuto e 44 segundos.

CHARTIER, Roger. Defesa e Ilustração da noção de representação. **Fronteiras, Dourados/MS**, v,13, n.24, p. 15-29, jul./dez.2011.

GOULARTE, Raquel da Silva. MELO, Karoline Rodrigues de. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 02, p. 33-54, jul./dez. 2013. Disponível em... Acesso em 09/01/2021.

MARABÁ, Proposta Pedagógica Curricular: Pensando em Rede 6º ao 9º Ano. **Secretaria Municipal de Educação**, Diretorias de Ensino Campo e Urbano, Prefeitura Municipal de Marabá/PA, 2019.

MARTINS, Auxiliadora Maria et al. O currículo na perspectiva das relações étnicorraciais. In. Currículo, cultura, inclusão e diferenças – Anais do **XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo // II Colóquio luso-brasileiro de questões curriculares**. Serie. Org.: Márcia Ângela da Silva Aguiar, José Augusto de Brito Pacheco e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, (Livro Eletrônico), [texto: Currículo e culturas. P. 511-848] Recife: ANPAE, 2017. Disponível em: www.seminariosregionaisanpae.net.br. Acesso em: 30/09/2020.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escrita do Tempo**, - v.2, n. 5, jul-out/2020- p. 10-38. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>. Acesso 13/01/2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **O ensino de História: entre história e memória**. 2013. Disponível em: <https://www.ufrj.br/graduação/prodocencia/publicações/pesquisa-prática-educacional/artigos/artigos1.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **Desconstruir o Historiador Natural**. Teoria, Escrita e Ensino. Canal ITEMNPO: Laboratorio e grupo de pesquisa, youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/wach?v=Apm2qe.14vek&t=870s> acesso em 30 de outubro de 2020. Duração de 1hora e 50 minutos e 40 segundo.

MOORE, Carlos. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil: Considerações preliminares**. Belo Horizonte: Nandyala, 2005. Disponível em:

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

[https://afrocentricidade.wordpress.com/2005/06/16/novas-bases-para-o-ensino-da-história-da-africa](https://afrocentricidade.wordpress.com/2005/06/16/novas-bases-para-o-ensino-da-historia-da-africa). Acesso em 2015.

NOGUEIRA, Renato. **Afroperspectividade:** por uma filosofia que descoliniza – Portal Geledés, Entrevista com o doutor em filosofia e professor da UFRRJ, Renato Nogueira, por Tomaz Amorim do Negro Belchior, 12/07/2015. Disponível em <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em 09/01/2021.