

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

SILVIA HELENA DE BRITTO ZEFERINO

**RACISMOS E MARCAS DE COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO
ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE LÉLIA GONZALEZ E PAULO FREIRE**

ITATIBA

2024

SILVIA HELENA DE BRITTO ZEFERINO – RA 202327702

**RACISMOS E MARCAS DE COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO
ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE LÉLIA GONZALEZ E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana Rodrigues de Sousa

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos
Formativos

ITATIBA

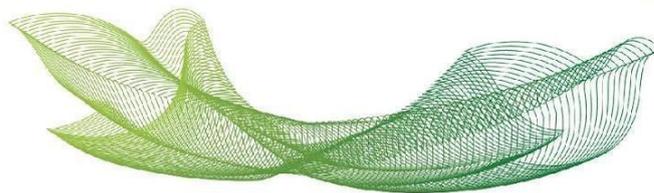
2024

371.214 Zeferino, Silvia Helena de Britto
Z48r Racismos e marcas de colonialidade no currículo de história no ensino médio: contribuições de Lélia Gonzalez e Paulo Freire / Silvia Helena de Britto Zeferino. – Itatiba, 2024.
187 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Fabiana Rodrigues Sousa de Sante.

1. Colonialidade. 2. Racismo. 3. Currículo. 4. Educação Popular. 5. Ensino Médio. I. Sante, Fabiana Rodrigues Sousa de. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Silvia Helena de Britto Zeferino, defendeu a dissertação “RACISMOS E MARCAS DE COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: LEITURAS CRÍTICAS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE LÉLIA GONZALEZ E PAULO FREIRE”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 16 de dezembro de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Profa. Dra. Ellen de Lima Souza
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Poderia pensar aqui em milhares, milhões de pessoas a quem eu estendo os meus agradecimentos, aquele senhorzinho negro, aquela senhorinha marcada pela vida, penso na bagagem de vida, me inspiram.

A Mãe Natureza, a quem reverencio e dou todo o meu amor e meu respeito, agradeço as caminhadas pós chuva, o cheiro de orvalho, as folhas ainda úmidas, me encheram o coração, o cérebro.

Aos autores e autoras maravilhosos, maravilhosas, de ousadia e bravura que nos incitam e nos convidam a pensar o diferente.

Quando perdi a esperança, meus companheiros e companheiras seguraram na minha mão e me ensinaram que o tempo da mudança pode não ser o nosso, portanto, tempo de esperar e de resiliência.

Entretanto, mesmo assim, aqui nomeio alguns dos quais não poderia deixar de fazê-lo.

À minha família, por ser o apoio direto e indireto com que sempre pude contar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante, pela orientação segura e assim mesmo me permitir alçar voos, fluir nas ideias e pensamentos. Isso sim é parceria!

À Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, pelo respeito e indicações importantes, pelo detalhamento proporcionado, isso a gente leva pra vida!

À Profa. Dra. Ellen de Lima Souza, pelo também respeito, referências e por me deixar com uma importante pulga atrás da orelha e com vontade de conhecer mais!

À Profa. Dra. Luzia Bueno, me ajudou muito em nossas conversas a caminho de Bragança Paulista, quando gentilmente me ofereceu caronas durante aquele semestre. Sempre grata pela solidariedade!

Ao Meu filho, Guilherme, não posso nomear esta parceria de uma vida! Sempre comigo!

À minha irmã, Maria Luiza, sempre foi mais esforçada que eu e apesar de ser mais nova, eu aprendo com ela. O caminho acadêmico foi ela quem começou e aqui estou!

Às meninas do quilombo, minha trajetória de conscientização se iniciou ali, em 2016, inspirada pelo modo de vida quilombola! Ainda hoje tenho saudade do tempero daquela comida.

Agradeço aos que vieram antes de mim, pela jornada árdua que já foi trilhada! Por isso o caminho está um pouco mais fácil! Aos meus ancestrais pela luta, existência e resistência, a resiliência e a esperança de dias melhores, de liberdade e justiça

Para os que virão depois de mim! Espero contribuir com aqueles que ainda estão a chegar, ou se já estão por aqui, que aproveitem, desfrutem! É de vocês!

E CAPES pela concessão da bolsa sem a qual não seria possível esta pesquisa! Realizou um sonho que ainda que tardio, chegou!

ZEFERINO, Silvia Helena de Britto. **Racismos e marcas de colonialidade no currículo de história no ensino médio:** contribuições de Lélia Gonzalez e Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação). 2024. 187p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa de mestrado em Educação, que contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES)¹ e foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos e ao quadro de produções do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas da Universidade São Francisco. A presente investigação se propôs a analisar a relação entre racismo, marcas de colonialidade e a negação do direito à educação, no âmbito da Reforma do chamado “novo” Ensino Médio. Os aportes da Educação das Relações Étnico-raciais e da Educação Popular, notadamente, os advindos das obras de Lélia Gonzalez e Paulo Freire, fundamentam a compreensão de que há uma estreita relação entre as diferenças étnico-raciais e as desigualdades sociais. A não consideração dessa relação tem favorecido a perpetuação de diversos racismos e epistemicídios impostos pela colonialidade do ser, do saber e do poder. Sendo assim este trabalho teve como objetivo identificar marcas de racismo e da colonialidade no currículo de História da rede estadual paulista. Metodologicamente, organizou-se como uma pesquisa bibliográfica documental que tomou como foco de análise a legislação educacional brasileira, como as leis 13.415/2017, 10.639/2003 e 11.645/2008, a BNCC, o Currículo Paulista e o Material Digital correspondente à etapa Ensino Médio da rede estadual de ensino de São Paulo, dentre outros documentos. A análise do material foi guiada pelas categorias ‘colonialidade’ e ‘racismo’ e ‘direito à educação’. A análise realizada aponta para a manutenção de um currículo eurocêntrico que apresenta marcas de colonialidade como a exclusão de saberes locais e a violência política, institucional e simbólica praticada pelo Estado dentro de um sistema educacional racializado e hierarquizado, com foco no amansamento da população para manutenção de privilégios da classe dominante, negando aos grupos populares o direito à educação. Soma-se a constatação de um silenciamento seja por omissão ou pela superficialidade no tratamento às temáticas indígenas e africanas, que desemboca na manutenção da ideologia da classe dominante e na atualização de epistemicídios.

Palavras-chave: Colonialidade. Racismo. Currículo. Educação Popular. Ensino Médio.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ZEFERINO, Silvia Helena de Britto. **Racisms and marks of coloniality in the High School History Curriculum**: contributions from Lélia Gonzalez and Paulo Freire. Dissertation (Master's in education). 2024. 187 p. Graduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba, 2024.

ABSTRACT

This work presents the results of a master's research in Education, supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES)¹ and developed within the research line of Education, Society, and Formative Processes, as well as within the framework of the Research Group on Education and Latin American Critical Theories at São Francisco University. The investigation aimed to analyze the relationship between racism, marks of coloniality, and the denial of the right to education within the scope of the reform of the so-called "new" high school curriculum. The contributions of Ethnic-Racial Relations Education and Popular Education, notably those from the works of Lélia Gonzalez and Paulo Freire, underpin the understanding that there is a close relationship between ethnic-racial differences and social inequalities. The disregard for this relationship has favored the perpetuation of various racisms and epistemicides imposed by the coloniality of being, knowing, and power. Therefore, this work aimed to identify marks of racism and coloniality in the History curriculum of the São Paulo state education system. Methodologically, it was organized as a bibliographic documentary research, focusing on Brazilian educational legislation, such as laws 13.415/2017, 10.639/2003, and 11.645/2008, the BNCC (National Common Curricular Base), the São Paulo Curriculum, and the Digital Materials corresponding to the high school stage of the São Paulo state education system, among other documents. The analysis of the materials was guided by the categories of 'coloniality,' 'racism,' and 'the right to education.' The analysis reveals the persistence of a Eurocentric curriculum that shows marks of coloniality, such as the exclusion of local knowledge and the political, institutional, and symbolic violence practiced by the state within a racialized and hierarchical educational system, focused on the pacification of the population to maintain the privileges of the dominant class, denying the popular groups the right to education. Additionally, the research identifies a silencing, whether by omission or superficial treatment, of Indigenous and African themes, which leads to the continuation of the ideology of the dominant class and the updating of epistemicides.

Keywords: Coloniality. Racism. Curriculum. Popular Education. High School.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

ZEFERINO, Silvia Helena de Britto. **Racismos y marcas de colonialidad em el currículo de historia en la enseñanza media:** aportes de Lélia González y Paulo Freire. Disertación. (Maestría en Educación). 2024. 187p. Universidad de São Francisco, Itatiba, 2024.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados parciales de la investigación de maestría en Educación, que contó con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - (CAPES³) y se desarrolló en conjunto con la línea de investigación Educación, Sociedad y Procesos de Formación y el marco productivo del Proyecto de Investigación Grupo de Educación y Teorías Críticas Latinoamericanas de la Universidad São Francisco. La presente investigación se propuso analizar la relación entre racismo, marcas de colonialidad y negación del derecho a la educación, en el ámbito de la Reforma de la Educación Secundaria. Los aportes de la Educación en Relaciones Étnico-raciales y la Educación Popular, en particular los surgidos de los trabajos de Lélia González y Paulo Freire, sustentan la comprensión de que existe una estrecha relación entre las diferencias étnico-raciales y las desigualdades sociales, la falta de consideración de esta relación ha favorecido la perpetuación de diversos racismos y epistemicidios impuestos por la colonialidad del ser, el saber y el poder. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo identificar marcas de racismo y colonialidad en el currículo de Historia de la red estatal de São Paulo. Metodológicamente, se organizó como una investigación bibliográfica documental que tomó como foco de análisis la legislación educativa brasileña, como las leyes 13.415/2017, 10.639/2003 y 11.645/2008, el BNCC, el Currículo Paulista y el Material Digital correspondiente a la Enseñanza. etapa de la Escuela Secundaria en la red educativa de São Paulo, entre otros documentos. El análisis del material se guió por las categorías “colonialidad”, “racismo” y “derecho a la educación”. El análisis realizado hasta el momento apunta al mantenimiento de un currículo eurocéntrico que presenta rasgos de colonialidad como la exclusión de los saberes locales y la violencia política, institucional y simbólica practicada por el Estado dentro de un sistema educativo racializado y jerarquizado, con enfoque en domesticar a la población para mantener los privilegios de la clase dominante, negando a los grupos populares el derecho a la educación. Además, se constata un silencio, ya sea por omisión o superficialidad en el tratamiento de los temas indígenas y africanos, lo que lleva al mantenimiento de la ideología de la clase dominante y a la actualización de los epistemicidios.

Palabras clave: Colonialidad. Racismo. Plan de estudios. Educación Popular. Escuela secundaria.

³ El presente trabajo se realizó con el apoyo de la Coordinación para el Mejoramiento de las Personas de Educación Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Lista de Figuras

FIGURA 1 - Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento

FIGURA 2 - Paulo Freire

FIGURA 3 - Escrava Anastácia

FIGURA 4 - Tirinhas do Armandinho

FIGURA 5 - Vítimas das atrocidades cometidas pelos agentes do rei Leopoldo II

FIGURA 6 - "Vênus Hotentote" por William Heath (1810)

FIGURA 7 - Jornal Gazeta de Notícias, ano 1888, ed. 135 (4)

FIGURA 8 - A Redenção de Cam, Modesto Brocos

FIGURA 9 - A Praça Quinze hoje: chafariz do Mestre Valentim

FIGURA 10 - Referência da aula 14 - Slide 21

FIGURA 11 - Os Jetsons

FIGURA 12 - Retirantes, Candido Portinari, de 1944

FIGURA 13 - Chico Mendes

FIGURA 14 - Emergência Climática

FIGURA 15 - Direitos Humanos (DUDH)

FIGURA 16 - Mobilização da força de trabalho feminina estadunidense

FIGURA 17 - Cabeça de herero proveniente da ilha de Shark usada para estudo.

FIGURA 18 - Abdias Nascimento no 6º. Congresso Pan- Africano

FIGURA 19 - Centro Cívico de Lagos, maior cidade da Nigéria

Lista de Quadros

QUADRO 1 - Comparação do Componente Curricular História – BNCC 2015 x 2018

QUADRO 2 - Ensino Médio - Diurno - Área Linguagens e Ciências Humanas

QUADRO 3 - Ensino Médio - Noturno - Área Linguagens e Ciências Humanas

QUADRO 4 - Material Digital 1º. Ano do Ensino Médio - História - 1º Bimestre/2024

QUADRO 5 - Material Digital 1º Ano do Ensino Médio - História - 2º Bimestre/2024

QUADRO 6 - Material Digital 1º. Ano do Ensino Médio - História – 3º Bimestre/2023

QUADRO 7 - Material Digital 1º. Ano do Ensino Médio - História – 4º Bimestre/2023

QUADRO 8 - Material Digital 2º. Ano do Ensino Médio - História – 1º Bimestre/2024

QUADRO 9 - Material Digital 2º. Ano do Ensino Médio - História - 2º Bimestre/2024

QUADRO 10 - Material Digital 2º. Ano do Ensino Médio - História – 3º Bimestre/2023

QUADRO 11 - Material Digital 2º. Ano do Ensino Médio - História - 4º Bimestre/2023

QUADRO 12 - Material Digital 3º. Ano do Ensino Médio - História - 1º Bimestre/2024

QUADRO 13 - Material Digital 3º. Ano do Ensino Médio - História - 2º Bimestre/2024

QUADRO 14 - Palavras guias e títulos das aulas do Material Digital analisadas

Lista de Abreviatura e Siglas

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CPEM	Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
DUDH	Declaração Universal Direitos Humanos
FNL	Frente Negra Brasileira
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional Livro Didático
SE	Secretaria da Educação
SEDUC-SP	Secretaria Escolar Digital do Estado São Paulo
SPI	Serviço Nacional de Proteção ao Índio
TEN	Teatro Experimental do Negro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. ACESSO E DIREITO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
2. A COLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	29
2.1. COLONIALIDADE, LINGUAGEM, GÊNERO E SEXO	31
2.2. PÓS COLONIALISMO, DESCOLONIZAÇÃO E A DECOLONIALIDADE	37
2.3. AS MAIS VARIADAS CONCEPÇÕES EM TORNO DE RAÇA E RACISMO	38
2.4. O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	43
2.5. LÉLIA GONZALEZ E AS CONCEPÇÕES DE <i>UMA AMEFRICANIDADE</i>	45
2.6. PAULO FREIRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	48
3. HISTÓRIA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	53
4. O CURRÍCULO, A BNCC E A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO	61
4.1 AS VERSÕES DA BNCC E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA	69
4.2- A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO PAULISTA	73
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DO MATERIAL DIGITAL.....	81
5.1 ANÁLISE DO MATERIAL DIGITAL: REFLEXÕES E CONTEXTOS	82
5.2 ANÁLISES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	84
5.3 ANÁLISES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	134
5.4 ANÁLISES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	150
5.5 MUITO SE FALA, PARA MUITO POUCO DIZER!.....	159
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	168

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa de mestrado em Educação, que contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES) e foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF). Faz parte, portanto, do quadro de produções do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA) da USF.

A presente investigação se propôs a analisar, por via das relações étnico-raciais, as marcas de colonialidade e racismo, no âmbito do Currículo de História do chamado “Novo”⁴ Ensino Médio. Os aportes da Educação das Relações Étnico-raciais e da Educação Popular fundamentam a compreensão de que há uma estreita relação entre as diferenças étnico-raciais e as desigualdades sociais. A não consideração dessa relação tem favorecido a perpetuação de diversos racismos e epistemicídios impostos pela colonialidade do ser, do saber e do poder. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo identificar marcas de racismo e de colonialidade no currículo de História da rede estadual paulista.

Este exemplar está composto por cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção intitulada *Acesso e direito da população negra à educação no Brasil* traz um panorama histórico da trajetória de exclusão da população majoritariamente negra na educação brasileira; para então adentrar em conceituações que fundamentam a pesquisa, na segunda seção *A Colonialidade e as relações étnico-raciais* que trata da abordagem teórica que embasa a investigação e que se ancorou nas contribuições de pensadores e pensadoras da América Latina como Lélia Gonzalez, Paulo Freire, Abdias Nascimento, Clovis Moura, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Maria Lugones, dentre outros e outras.

Na terceira seção, *História para uma educação libertadora e para as relações étnico-raciais*, é feita a contextualização da História enquanto ciência e disciplina e suas interligações com as relações étnico-raciais. A quarta seção – *O currículo, a BNCC e a reforma do “Novo” Ensino Médio*, apresenta a análise dos documentos legais e as correlações entre Currículo e Reforma do Ensino Médio e suas tratativas no Estado de São Paulo. Na quinta seção, *Caminhos metodológicos e análise do Material Digital*, apresentam-se os materiais que

⁴ Esse adjetivo é grafado entre aspas a fim de evidenciar que, embora propagada, não há novidade na Reforma do Ensino Médio, uma vez que a mesma permanece reiterando a dualidade educacional e alijando os grupos populares das esferas de participação e decisão do planejamento escolar das redes de ensino.

compõem o currículo analisado, bem como os fios condutores dos resultados e análises tecidas dos materiais didáticos utilizados na rede estadual paulista com foco nos objetivos da pesquisa: identificar marcas de colonialidade e de racismo no currículo de História.

Desse modo, neste trabalho, analisou-se a hegemonia da História ocidental eurocêntrica presente ainda nos currículos escolares brasileiros, principalmente relacionados aos sujeitos negros e indígenas cujo protagonismo é solapado pela centralidade ocupada por sujeitos brancos e da elite econômica. Entretanto, é importante observar que o currículo não se limita ao ambiente escolar ou ao material didático, mas se relaciona intrinsecamente a questões ideológicas e políticas, portanto, atrelado à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião (Apple, 2008).

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio tiveram início em 2018, após o golpe que destituiu Dilma Rousseff da presidência do Brasil, e, assim como ocorreu com a formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b), a interferência de entidades empresariais foi marcante. Assim, o Currículo Paulista para o Ensino Médio pode ser entendido como parte de um processo mais amplo de avanço de políticas neoliberais que se estabelecem pela agência das entidades empresariais (Cássio et. al, 2020; Goulart; Soares Moimaz, 2021).

Neste aspecto, guia-se por competências que asseguram a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana com vistas à inserção precarizada no mercado de trabalho em alinhamento aos organismos internacionais.

Outro item que embasa esta pesquisa é a percepção crítica acerca da fusão de componentes curriculares, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia no currículo da rede estadual paulista que, embora prescreva uma intensificação na articulação interdisciplinar e transversal, foram incorporados sob uma grande Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pode-se assim supor que a diluição do componente História resulta tanto em seu enfraquecimento como elemento de consciência histórica, que envolve um constructo da educação formal, mas como também as relações socioculturais que se tenham em um determinado período (Cerri, 2011)⁵.

Desde sua introdução como disciplina no século XIX, a História no Brasil passou por diferentes abordagens e correntes historiográficas. Durante esse percurso, estabeleceu-se uma articulação entre os conceitos de civilização e nação, que se consolidou no governo de

⁵ Em tempo, houve uma reestruturação da composição do Novo Ensino Médio por meio da Lei nº 14.945/2024, a qual é detalhada mais à frente neste trabalho.

Getúlio Vargas (1930-1937), especialmente com a publicação de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933. Desse modo, se estabelece a ideia de que a sociedade brasileira teria sido formada a partir de uma mistura harmoniosa de culturas, com uma suposta integração pacífica entre colonizadores europeus, escravizados africanos e indígenas.

Mais adiante, com o advento da Lei 10.639 de 09/01/2003 (Brasil, 2003) e da Lei 11.645 de 10/03/2008 (Brasil, 2008)⁶, fruto da luta e esforços travados por sujeitos do Movimento Negro e Indígena, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, observa-se, não raro, estes temas, problemas ou questões surgirem apenas nas margens dos currículos, como questões pontuais.

A educação das relações étnico-raciais é, ainda, dependente de ações individuais das e dos docentes e que, muitas vezes, se limitam a iniciativas protocolares, delimitadas pelo mês de novembro com a comemoração do agora feriado nacional “Dia de Zumbi e da Consciência Negra” (Brasil, 2023).

As questões das relações étnico-raciais são fundamentais para o entendimento crítico da construção da identidade, dos diversos racismos e epistemicídios a que foram submetidos os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas decorrentes da colonialidade, origem e manutenção das desigualdades sociais, pois visa a promover processos de ensinar-e-aprender que favoreçam a participação social desses sujeitos em espaços públicos (Silva, 2008).

Uma constatação pode ser depreendida, em um currículo eurocêntrico, o espaço para questões e temas africanos e indígenas relega-se a um segundo plano em formato de adendos (Moreno, 2019). Por consequência, essa forma de exclusão contundente da sociedade brasileira, o racismo, serve como um dos alicerces ao sistema capitalista, que privilegia uma pequena parcela da população detentora do poder e instrumentaliza o Estado a seu favor.

Portanto, o ensino de História se relaciona diretamente à construção de uma identidade cultural e, assim, da representação social que se pode formar de determinadas parcelas da população intencionalmente excluídas durante este processo. A História no currículo da educação básica é fundamental, pois como conhecimento e prática social, apresenta as permanências, rupturas e reconstruções nos campos das lutas, sendo elemento de transformação da realidade social (Dias, 2018).

⁶ Daqui por diante nos referiremos apenas a estas Leis como 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo devidamente referenciadas neste momento e ao final da pesquisa.

Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais, mediada por um currículo pautado na interculturalidade, problematiza as causas do racismo, busca a sua superação através de práticas de diálogo e intercâmbio cultural, visando a promoção da equidade social, o empoderamento das culturas da população negra e a valorização da dignidade humana. (Silva, 2008; Uchôa; Chaves; Pereira, 2021).

Neste sentido, as inquietações que nos mobilizaram ao longo desta investigação foram: Como as relações étnico-raciais são (ou não) abordadas no currículo de História do chamado “Novo” Ensino Médio da rede estadual de São Paulo? De que modo se estabelece (ou não) relações entre diferença (étnico-raciais, de gênero, geográficas, históricas, ambientais, etc.) e desigualdades sociais?

Partilhamos com Freire (2019) o entendimento de que a educação é emancipadora quando propicia que educandos e educandas se percebam enquanto seres inacabados e em permanente construção; cuja existência cultural, social e histórica não é predeterminada e irrevogável, possibilitando, dessa forma, que sujeitos se reconheçam como agentes da própria História.

Ainda não poderia deixar de mencionar outras motivações que me instigaram, enquanto mulher preta periférica que carrega consigo as marcas do racismo e da colonialidade, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tal fato surge da busca do entendimento das inquietações que configuram o meu ser enquanto professora de História do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de São Paulo e, sobretudo, da percepção da ausência no cotidiano escolar de uma educação das relações étnico-raciais que trabalhasse a elevação da autoestima dos alunos negros e das alunas negras.

Esse incômodo me trouxe até o presente momento, ao também perceber se tratar de um amplo projeto de manutenção das estruturas sociais vigentes, que se integra à colonialidade. Incômodo que resulta de uma historicidade e nasce da lembrança carinhosa da minha avó paterna, Dona Aurea, que como ouro vem a minha mente, corpo franzino, no tanque de lavar roupa, sob o sol, a quilar toalhas de mesas e guardanapos, trabalho que fazia para um restaurante lá no interior de São Paulo, Bauru, cabelinho bem crespo, ralinho, branquinho, branquinho, em tranças que, agora, percebo: eu também as uso frequentemente.

A dificuldade financeira, a moradia precária. Da lembrança de minha mãe, uma mulher de seu tempo, arrancada da escola no segundo ano primário, foi ser doméstica com 9 anos, em uma época que isso era perfeitamente normal. Penso nelas quando me debruço nos livros.

Esta é, portanto, uma construção que não é só minha, mas forjada nas possibilidades que me foram passadas por quem veio antes de mim, seja por meio de laços sanguíneos ou por uma mesma luta, uma mesma história, de um chão, um caminho traçado por muitos pés. Por isso o nós, sempre!

1. ACESSO E DIREITO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Apresenta-se, nesta seção, um panorama histórico do acesso da população negra à educação a partir do tráfico transatlântico e desembarque forçado em terras brasileiras, perpassando o período colonial ainda escravista, os Impérios, a Primeira República, até o presente momento.

Como atividade mediadora, a educação não deixa de ser um reflexo dos acontecimentos econômicos, sociais e ideológicos que regem determinado período, assim como as disputas desses atores sociais (Saviani, 1984).

No Brasil, isto não foi diferente, portanto, em cada período desde a colonização, a educação, principalmente quando se relaciona a escola pública, é também campo de disputa com manutenções, rompimentos, progressos e retrocessos, de maneira a obter uma educação efetivamente de qualidade, democrática e transformadora (Corti *et. al.*, 2023; Figueiredo *et al.*, 2022; Melo, 2012).

Nas Américas, os primeiros professores foram os jesuítas, processo que se inicia em meio a violência da imposição de um único deus cristão, portanto estrangeiro, que obriga o abandono do politeísmo dos deuses, mitos e crenças dos que aqui habitavam (Dussel, 1993).

Com a chegada dos africanos e africanas pelo tráfico transatlântico, essa lógica monoteísta permaneceu, de modo que posteriormente em virtude de uma permanência, tradições e adaptações numa pluralidade de fragmentos culturais se transforma em sincretismo religioso, para sobrevivência de suas raízes culturais ancestrais na diáspora (Costa; Gomes, 2016).

A educação, como conhecemos hoje, resulta de um processo que se iniciou na Modernidade, que se relaciona ao pensamento Iluminista, que se contrapôs ao Teocentrismo, cerne da Idade Média. O Iluminismo com suas ideias de ordem e progresso se configura na racionalidade, o uso da Razão, e coloca o Homem⁷ na centralidade do pensamento, como insubmisso e independente de um poder superior e estabelece a importância da Ciência guiada pelo Método Cartesiano, de René Descartes e o Empirismo de Francis Bacon. “O

⁷ Aqui é importante salientar que a categoria mulher na Modernidade se referia a uma heterogeneidade que em terras invadidas classificou as indígenas e negras como instrumento de trabalho e na Europa mulheres eram executadas pelo Tribunal do Santo Ofício por prática de feitiçaria, mas ainda existia uma busca de lacunas, principalmente entre a nobreza e burguesia, na opressão e subjugação exercidas ao longo deste período (Mulheres, 2020).

iluminismo representa a saída dos seres humanos de uma menoridade que estes mesmos se impuseram a si. [...] *Sapere aude!* [ouse saber!] Tem coragem para fazer uso da tua própria razão!” (Kant, 1985, p.100).

Com inspiração nos ideais iluministas, em 1759, através da Reforma Pombalina, houve a expulsão dos jesuítas do Brasil e a educação se desvinculou das ideias religiosas com fortalecimento do Estado, entretanto, devido a influência do clero ainda forte no país, as alterações implementadas pelo Marquês de Pombal não foram plenamente realizadas (Melo, 2012).

Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, algumas significativas mudanças implementadas por Dom João VI foram realizadas, como por exemplo, a criação de cursos superiores, rompimento definitivo com a educação jesuítica, demonstrando claramente uma preocupação com o ensino técnico-científico, entretanto, a educação continuou sendo praticada de forma fragmentada e as escolas primárias continuavam desempenhando apenas função de ensinar a ler e escrever (Melo, 2012).

Na Constituição de 1824 em seu artigo 179, é instituído o direito à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos⁸ e a ampliação de colégios e universidades, de modo que se deveriam lecionar elementos de Ciências, Belas-letas e Artes. Apenas em 15 de outubro de 1827, criou-se uma lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o território nacional, estabelecendo currículo e concedendo às meninas o direito de estudar (este foi o único documento geral instituído pelo Estado até o ano de 1946), entretanto não houve ampliação do número de vagas nem na formação de professores, dessa forma nem todos e todas foram contemplados ou contempladas (Melo, 2012).

Com a ampliação de fontes primárias, as pesquisas atuais em História da Educação têm revelado que diferente do que se pensava, os negros tiveram acesso a algum tipo de educação ao longo do século XIX. Pelo ato adicional de 1834 cada província era responsável pela legislação educacional e embora houvesse legislação proibitiva ao acesso à educação formal a escravizados, isto não era uma totalidade no Império, uma associação entre os termos “escravo”, “africano”, “preto”, “ não livre” e “negro”, pode ter gerado esta interpretação. (Barros, 2017)

Em 1854, através do Decreto nº 1331-A, a chamada Reforma Couto Ferraz (Brasil,1854) confere nova organização para as escolas públicas e privadas, primárias e secundárias. Neste contexto, em seus dispositivos regulamenta e estende a fiscalização e

⁸ A Constituição Brasileira de 1824 somente considerava “cidadãos brasileiros” os homens livres, nascidos no Brasil ou no estrangeiro, filhos de brasileiros, com residência ou domicílio no Brasil, bem como os naturalizados na forma da lei, com exclusão das mulheres, das crianças e dos escravos.

normatização também ao ensino privado. No que se refere ao ensino secundário, o modelo se estabelece no Colégio D. Pedro II. Fundado no Rio de Janeiro, em 1837, fornecia o diploma necessário para promoção ao curso superior. Frequentado pela aristocracia, seu objetivo era a formação das elites dirigentes. Por sua excelência tornou-se modelo para as demais no país.

A reforma Couto Ferraz atendeu a um ideário de progresso e civilização que rompesse com o passado colonial, mas ao mesmo tempo na garantia coercitiva e monopolizada na manutenção das estruturas sociais vigentes, entre as quais, a escravidão, inclusive trazendo em seus dispositivos a proibição e interdição de instrução aos escravizados e escravizadas (Gabler, 2016)

Com o advento da Lei do Ventre Livre (Brasil, 1871a) e o Decreto n. 4.835, de 1º de dezembro de 1871 (Brasil, 1871b) aprovou-se a matrícula especial dos chamados “ingênuos” (filhos da mulher escravizada) e dos escravizados. Entretanto, o acesso de negros à educação formal era conflituoso. Interessante citar tentativas fora da formalidade institucional oficial pública de escolarização dos negros e cativos (Barros, 2017).

Inseridos neste contexto, em 1853, o educador Pretextato dos Passos e Silva (?-1886), fundou na cidade do Rio de Janeiro, uma escola de primeiras letras⁹ para meninos negros e pardos que funcionou até 1873 quando foi despejado por falta de pagamento à Santa Casa de Misericórdia¹⁰. Após este fato não se tem notícias da continuidade da escola em outro local, ou se Pretextato continuou lecionando (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021). Ainda na cidade do Rio de Janeiro, Israel Antônio Soares (1843-1916) abriu um curso noturno para lecionar junto a escravos e libertos, a Escola Gratuita da Cancellaria. Filho de africanos, autodidata, sua mãe não conseguiu comprar-lhe a alforria. Ainda na condição de escravizado fundou a escola (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021).

Uma outra iniciativa na cidade de Campinas, no interior de São Paulo, ocorreu com Antônio Ferreira Cesarino (1808-1892) e sua esposa Balbina Gomes da Graça Cesarino com a fundação do Colégio Perseverança, exclusivamente para moças, que alçou grande prestígio e funcionou, provavelmente, até o ano de 1885 (Kabengele, 2016).

Logo, percebemos que essas iniciativas evidenciam que havia uma preocupação explícita com o ensino da população negra nesses períodos, tarefa levada adiante de maneira

⁹ As Escolas de Primeiras Letras foram criadas em 15 de outubro de 1827, por uma Lei assinada por Dom Pedro I (Brasil, 1827) e se refere ao ensino primário, por ela, meninas e meninos tinham currículos diferentes e estudavam separados.

¹⁰ Faço aqui uma reflexão da ironia que se estende ao conceito de misericórdia associado a este despejo quando se confronta ao benefício que proporcionava ainda que minimamente a estes escravizados. Há um questionamento implícito também ao conceito de propriedade

hercúlea por indivíduos notáveis, conscientes da importância que este letramento traria aos seus alunos e alunas. Comprovam, pois, a resiliência e resistência que se demonstra em uma educação não formal diante da proibição aos escravizados e escravizadas e, posteriormente, relativas às dificuldades impostas pelo sistema racista no Brasil.

Diante disso, com a lei nº. 3.270, de 28 de setembro de 1885 (Brasil, 1885) mais conhecida como Lei dos Sexagenários ou Saraiva-Cotegipe, uma nova matrícula de cativos foi determinada. Já, em fins de 1889, o ensino secundário entra num período de sucessivas reformas (Nagle, 2001). Assim, a Constituição de 1891 determinava que a responsabilidade pela educação ficasse sob a responsabilidade dos Estados, que incentivariam o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, desvinculado do caráter religioso e ao Congresso caberia criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

Na Primeira República, com forte influência das ideias positivistas e liberais, Benjamin Constant promoveu algumas reformas pontuais, a primeira delas, realizada em 1890, teve foco no ensino superior. As escolas de base, no entanto, não entraram nas prioridades dos primeiros governos republicanos.

O liberalismo político, econômico e educacional provocou desigualdades acentuadas nos Estados, porque dependia do investimento que cada um deles poderia fazer. As escolas mais beneficiadas eram as que se encontravam na região Sudeste, onde havia concentração de capital gerado pelas fazendas de café (Melo, 2012 p.42).

A preocupação em implantar modelos importados não condizentes à realidade brasileira, acabou por acentuar o problema do analfabetismo, dessa forma a educação era delimitada e destinada às elites (Melo, 2012).

As reformas implantadas no ensino secundário no período de 1890 a 1920, dirigem-se de fato, “aos que pretendem realizar estudos superiores e, daí, alcançar as profissões liberais e as carreiras políticas e burocráticas, ou seja, uma posição social de alto prestígio” (Nagle, 2001, p.193).

Como reflexo do pensamento dominante no início do século XX, os “eugenistas”¹¹ aplicaram através de políticas públicas, inclusive nas reformas educacionais, um ideal de branqueamento da população brasileira, já que acreditavam que a mestiçagem era causa de uma degeneração social que impediria o progresso do Brasil, aliados a um projeto higienista

¹¹ O movimento eugenista defendia a superioridade racial de determinados grupos humanos sobre outros, neste sentido, promoviam procedimentos e pesquisas fincados na melhoria genética para eliminar imperfeições humanas. O termo foi criado pelo cientista inglês Francis Galton (1822-1911), em 1883.

e de racismo científico, acabou por excluir socialmente a população “não branca” e pobre num atravessamento de raça, gênero, sexualidade e classe (Dávila, 2006).

Dessa maneira, havia um entendimento generalizado da elite, de uma legitimidade exclusiva da raça branca como promotora e representante do progresso e modernidade brasileiros (Dávila, 2006; Gonzalez, 2020). Todavia, destaca-se na contracorrente desse pensamento hegemônico, a produção intelectual de Manoel Bomfim(1868-1932) que se estende também à área educacional, cujo cerne se traduz no conceito de “Parasitismo Social” numa análise dos problemas brasileiros que estariam assentados no modelo de exploração, herança colonial e imperial, nada se relacionando a raça (Silva, 2019).

A marginalização sofrida pela população negra no pós abolição, refletiu tanto ao acesso à educação formal como ao quadro de professores negros e professoras negras pelo estabelecimento de políticas restritivas a pessoas não brancas, fruto do pensamento social da época de branqueamento da população brasileira (Muller, 2006).

Quando se trata da incorporação de não-brancos a profissões de maior prestígio, a distinção hierárquica opera-se através de outros mecanismos simbólicos onde a aparência estética e de saúde física assumem um papel importante, mas não são os únicos (Muller, 2006, p.6).

Neste contexto, merece destaque a luta promovida pela Frente Negra Brasileira (FNB), reconhecida como partido em 1931 que durou até 1937, quando o Estado Novo decretou a ilegalidade de todos os partidos. A FNB tinha em seu bojo a defesa da educação como uma de suas principais bandeiras e forma de resistência à discriminação sofrida nos ambientes formais de educação. Existia um impedimento explícito ou implícito de acesso aos negros, além de uma classificação social inferior que não os consideravam cidadãos (Domingues, 2008).

É importante salientar que, em 1932, há a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujo desejo era o de implantação de uma escola totalmente pública, gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos e todas, colocando, assim, homens e mulheres frente às iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social, tendo como principais personagens Fernando de Azevedo (1894- 1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).Inspirados nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey.

O Manifesto da Educação Nova defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional (Brasil, 2018a). Entretanto, dentre os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tanto Fernando de Azevedo e Afrânio Peixoto coadunam-se com o

pensamento da época de branqueamento da população e inferioridade das pessoas não brancas (Muller, 2014), sendo que:

A diferença entre ele e outros intelectuais que partilhavam as mesmas opiniões é que foi Azevedo quem estabeleceu as políticas de acesso ao magistério, que restringiram as oportunidades das moças negras. Entretanto, esse vaticínio se realizou quanto às ocupações dos postos de elite. O magistério carioca, possivelmente o brasileiro, passou décadas sendo reserva de mercado apenas dos professores brancos (Muller, 2014, p.79).

Outrossim, a Constituição de 1934 (Brasil, 1934) foi a primeira a incluir em seu texto um capítulo inteiro sobre a educação, é estabelecido o princípio da destinação de um percentual mínimo da receita de impostos dos entes federados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, e adota o conceito de “fundos de educação”, em seu art. 157.

Além de decretar a ilegalidade dos partidos políticos a exemplo da Frente Negra Brasileira a (FNB) a Constituição de 1937 (Brasil, 1937) trouxe no seu interior ideias ditatoriais (Prestes, 2019) de inspiração italiana por possuir elementos muito semelhantes aos da *Carta del Lavoro*(Constituição do Trabalho) do governo fascista de Benito Mussolini e de Portugal, já que Estado Novo é o nome emprestado do regime ditatorial de António Salazar. É apelidada de polaca, na medida que a exemplo da Polônia, não passou por uma Constituinte e foi homologada diretamente pelo Chefe Executivo, Getúlio Vargas (Vianna, 2012; Neto, 2013; Getúlio, 2023).

Ademais, a Constituição de 1937 trouxe em seu bojo o fechamento do Congresso, eliminação do direito de greve, reintrodução da pena de morte, intervenção nos Estados, dentre outras medidas ditatoriais. Na área educacional dois tipos de ensino, um destinado aos filhos da classe operária através do ensino profissionalizante, e outro destinado às elites com fins a ingressarem no ensino superior (Brasil, 1937). Instaura-se, assim, por força de lei a dualidade educacional que é reiterada com a reforma do Ensino Médio de 2017.

Um destaque a se mencionar neste período é a fundação do Teatro Experimental do Negro ,de Abdias Nascimento em 1944, que surge como meio de valorização social do negro e resgate da cultura negro-africana através da educação, cultura e da arte (Nascimento, 2004).

Importante também mencionar que a primeira Lei no Brasil contra o racismo foi a de 1.390 de 03/07/1951 conhecida pelo nome de seu autor, Afonso Arinos (Brasil,1951), embora inócua, serviu para trazer a luz a discriminação racial sofrida pela população negra. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro após 13 anos de tramitação (Brasil, 1961).

Em 1962, o pernambucano Paulo Freire desenvolveu, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, um método para alfabetizar adultos em 40 horas, aliando a leitura da palavra à leitura de mundo em uma perspectiva emancipadora. Este trabalho foi publicado no livro *Educação como prática de liberdade*. Essas práticas pedagógicas se coadunam com as necessidades brasileiras, rompendo com modelos importados:

Outro fato marcante deste período, que precisa ser mencionado, diz respeito à reforma do ensino universitário promovida na Universidade de Brasília, que se posicionou contra o modelo universitário importado, o qual privilegiava a ciência e cultura estrangeiras. As mudanças propostas priorizavam o aprofundamento de estudos da realidade brasileira, visando à criação de teorias e tecnologia nacional (Melo, 2012, p.67).

Em 1964, com a instauração da ditadura militar, há um retrocesso através dos acordos assinados no período de 1964 a 1976 entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)* cuja finalidade era de cooperação e assistência financeira a educação brasileira (Minto, 2006), voltando-se a um ensino mecanicista, tecnicista e esvaziado de conteúdo crítico pelo ambiente repressivo intensificado em dezembro de 1968 pela publicação do decreto do Ato Institucional nº 5 (Brasil, 1968).

Na esteira desse processo, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência” (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p.335-336).

Já no final da Ditadura, criou-se , sendo Lélia Gonzalez uma das fundadoras, o Movimento Negro Unificado contra Discriminação e o Racismo (MNUCDR), em 1978, atualmente Movimento Negro Unificado (MNU) cuja bandeira se pautou na defesa da educação e trabalho na luta contra o racismo, observando-se que, “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil”(Gomes, 2012, p.738).

Com o fim da ditadura civil-militar, surgiu uma nova Constituição, em 1988¹² (Brasil, 1990) de modo que a educação passa a ser direito de todos e de todas, sendo dever da família

¹² No Título VIII, Capítulo III, Seção I, encontram-se, nos artigos 205 a 214, os princípios, diretrizes e finalidades da Educação Nacional

e do Estado. Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)¹³, previsto na Constituição válido por dez anos, estando em vigor no período atual o decênio 2014-2024, conforme a Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014). Ele estipula metas para aumentar o nível de escolaridade dos brasileiros e garantir o acesso à Educação, universalizando o ensino.

Entretanto, ainda há lacunas na garantia de acesso universal a uma educação de qualidade. Um dos principais entraves a este acesso, pode-se facilmente verificar a interferência do sistema capitalista já globalizado e dos ataques promovidos pelas elites brasileiras no sentido da manutenção da educação.

E, portanto, do ensino como um dos principais sustentáculos de seus privilégios ainda que à custa de uma desigualdade social gritante e dessa forma tornando o Brasil vítima de todas as consequências econômico-sociais que se possa apurar¹⁴. “Infelizmente, a catástrofe social produzida no Brasil pelas classes sociais dominantes condena a grande maioria dos jovens brasileiros à prematura e desesperada procura de qualquer atividade produtiva social para sustentar a si e a sua família” (Nosella, 2016, p.22).

Neste sentido, a centralidade e atualidade da pedagogia de Paulo Freire pode ser traduzida na relação ser humano-mundo, no questionamento de sua realidade presente em uma relação dialógica e propõe um quefazer cujo ponto primordial é a transformação do mundo, numa práxis libertadora, como antídoto da ignorância, da opressão que mata a tantos tanto em vida, como em morte para sempre¹⁵ (Freire, 2019).

Assim, também se inclui primordialmente nesta concepção de mundo, o aspecto de uma crise ecológica, que se origina na Modernidade, como uma das consequências da colonização, que sob a forma de racismo ambiental, portanto, da desigualdade social, degrada determinada parcela da população quando exposta a condições insalubres de moradia, arquiteturas hostis e expulsão de populações tradicionais, indígenas e quilombolas de seus territórios ancestrais devido a interesses de um capital altamente globalizado, sobrepondo interesses individuais (Dussel, 1995; Ferdinand, 2022).

¹³ A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabelece 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁴ Nós e as desigualdades: relatório produzido pela OXFAM Brasil/Datafolha (OXFAM, 2022).

¹⁵ Aqui, utilizamos uma metáfora que corresponde ao modo que as Ordenações Filipinas vigente no Brasil Colonial onde havia, entre outras, a condenação à morte para sempre, ou seja, a proscrição de sua memória além da morte.

Nesta perspectiva, a conscientização do inacabamento do homem e da mulher aparece como essencial na transformação da realidade e do meio em que vivem, uma vez que a educação problematizadora pode combater o fatalismo e a inação gerados pela educação bancária (Freire, 2019).

Ademais, Paulo Freire, já anteriormente a seu encontro com a África, em especial com Amílcar Cabral¹⁶, entendeu que a racialização está no cerne da opressão, portanto, estando o racismo na raiz do que deve ser combatido,

Desde a mais tenra idade que reajo, quase que instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe. [...] A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror! (Freire, 1992, p.145).

Assim, a educação acaba por refletir também a desigualdade racial existente estruturalmente na sociedade brasileira.

No processo de formação do capitalismo no Brasil, a criação do proletariado também se baseou nas regras inerentes a lei da oferta e da procura, em que o mais forte sempre procura obter o máximo de vantagens. Por isso, no jogo das preferências, fundado em razões econômicas, e segundo as condições culturais herdadas da escravatura, o negro foi preterido, em benefício do imigrante. Assim, é o negro que formará o exército dos desocupados, dos sem-trabalho[...]o negro viu-se à margem das atividades produtivas (Ianni, 1987, p.306.).

Dessa forma, no pós-abolição, o negro foi deixado à margem da sociedade, não lhe foi dado nenhum pedaço de terra para cultivar, para viver e lhe foi negada a escola para educação de seus filhos (Ribeiro, 2015). Portanto, a exclusão do negro na educação, a ausência de intelectuais negros e negras no processo formativo de professores e professoras pode ser explicada por este racismo estrutural e institucional da sociedade aliada a colonialidade.

Para ajudar a pensar uma educação decolonial e para as relações étnico-raciais em diálogo com as categorias essenciais de Paulo Freire, a contribuição de Lélia Gonzalez, pensadora com uma formulação própria, para além da colonialidade do saber, justifica-se em muito, por ela mesma que é uma mulher preta, ter sua obra por tanto tempo silenciada no meio acadêmico, contrapondo-se também à falácia da “democracia racial”.

Assim, seus principais conceitos, dentre os quais: “racismo de denegação”, “racismo por omissão”, da “amefricanidade”, do “pretuguês”, além de outros, substanciam uma

¹⁶ Amílcar Cabral foi um dos líderes pela luta de independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, compreendia a necessidade de se desvincular da assimilação da cultura alheia, dos colonizadores, por isso foi considerado o pedagogo da revolução (Corrêa, 2020)

educação sul global, ou seja, uma ação política de perspectiva feminista, antirracista, decolonial e afetiva (Gonzalez, 2020).

2. A COLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹⁷

Apresentamos nesta seção as principais referências em que esta pesquisa se encontra assentada, majoritariamente em aportes advindos de pensadores e pensadoras da América Latina. Sendo esta uma opção política adotada no sentido do desvelamento de epistemologias latino-americanas.

A Modernidade, neste trabalho, é empregada como uma categoria que alude ao período histórico de grande efervescência cultural, política e econômica com grandes transformações. Tem como característica o homem¹⁸ como centro do universo, o antropocentrismo, pautado pelo pensamento racional tendo como baliza o método cartesiano, de René Descartes (1596-1650), que cria uma metodologia que se estabelece como orientadora de todo o conhecimento científico, tal como o é ainda hoje.

Neste período, todo o pensamento se embasa na ideia das luzes. O Iluminismo, num contraponto aos paradigmas teocêntricos, religiosos e cristãos que dominaram todo o medievo. Também é marcado pela corrente filosófica, o Positivismo, idealizado por Auguste Comte (1798-1857), cujo cerne é a ideia de Ordem e Progresso, adotada como lema na bandeira brasileira. No Brasil, um dos principais representantes dessa corrente foi Benjamin Constant (1836-1891).

Neste cenário, são criados os Estados Modernos, dentro de um ordenamento que se impõe em virtude do capitalismo nascente. Segundo Enrique Dussel (1934-2023) a Modernidade, onde a Europa se estabelece como centro de um sistema mundial¹⁹, inicia-se em 1492 com a conquista da América e a aniquilação de culturas periféricas que não a sua,

¹⁷ Parte das discussões apresentadas nesta seção, foram reorganizadas e compiladas no artigo “Ecologia decolonial e Educação Popular: aportes para a construção da justiça social” submetido para avaliação no periódico Horizontes.

¹⁸ Olympe de Gouges (1748-1793) foi a responsável por publicar na França a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791, como uma contraproposta da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada após a Revolução Francesa. Sua crítica era a utilização da palavra “homem” como sinônimo de “humanidade” e exigia que as mulheres e homens tivessem igualdade de direitos em relação à propriedade privada, aos cargos públicos, à herança, à educação, entre outros (BBC News, 2022). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62210363>. Acesso em: 3 nov. 2024

¹⁹ Immanuel Wallestein (1930-2019) funda a teoria sistema-mundo que analisa a expansão do capitalismo europeu partir do século XVI com a integração de novos territórios resultando na divisão internacional do trabalho, desigual, entre países do centro e periferia que é legitimada por uma hegemonia cultural, para manutenção da exploração de uns grupos pelos outros (Martins, 2015).

de modo que a exploração da Natureza se expressa como início de um ecocídio (Dussel,1995).

Assim, com o advento da Expansão Marítima, com a liderança inicialmente de Portugal e Espanha, tem início o sistema colonial, o Colonialismo que pode se definir como:

Originário do latim *colônia* para cultivo (especialmente terra nova), este termo refere-se a práticas e atitudes envolvidas no estabelecimento e na manutenção de um império - sendo esta uma relação na qual um Estado mantém efetiva soberania política sobre um território tipicamente distante. Entre vários significados do Imperialismo – do latim *imperium* (comando ou domínio) – está o desejo de adquirir colônias e dependências. (Cashmore; Banton, 2000, p.130)

Neste ponto, com a conquista da América em 1492, a Europa inicia sua caminhada rumo a uma centralidade universal posto que impõe a sua História, a sua Cultura como unicamente válidas e vai utilizar a desqualificação do Outro (das terras invadidas), a sua desumanização para fim último de dominação e exploração, cujo resultado foi a dizimação de milhões de indígenas. E uma estimativa de cerca de 10 milhões de homens e mulheres africanos escravizados pelo tráfico atlântico (Visentini; Ribeiro; Pereira, 2020).

Dessa maneira, o processo de colonização representou além da expropriação de riquezas pelas metrópoles, um epistemicídio, condição essencial de instrumento de dominação. Grosfoguel (2016) analisa que o epistemicídio é uma das outras faces do genocídio perpetrado nos países colonizados.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo (Grosfoguel, 2016, p.25).

Neste contexto, o Colonialismo pode ser definido como o período, entre sec. XV ao XIX, que a partir das Grandes Navegações, através da expansão da península Ibérica, iniciou a exploração econômica das terras encontradas e que, numa relação de poder, avançou-se para uma missão civilizatória ,espiritual, de imposição da cultura europeia que se considerava superior, em uma centralidade universal, dando início a internalização de um poderoso sistema ideológico em terras invadidas (Munanga, 2003; 2006).

De igual modo, sob essa égide, todo conhecimento produzido acaba por se estabelecer unicamente pelo definido pela hegemonia europeia, também “da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu a via da racionalidade científica e

instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como forma de dominação e controle sobre o mundo”²⁰ (Leff, 2003, p. 16)

2.1. Colonialidade²¹, Linguagem, Gênero e Sexo

Neste momento, apresentamos como a colonialidade se manifesta no contexto latino-americano em diversas especificidades que atingem toda a sociedade no âmbito econômico, político, social e cultural.

Com o fim do Colonialismo histórico, pôde-se observar a manutenção da estrutura da relação de poder de dominação colonial, a colonialidade, que se manifesta na emergência dos Estados-Nação, pela dependência submissa continuidade da exploração econômica, pela internalização de um sentimento de inferioridade, desumanização, interdição do conhecimento e sujeição de corpos.

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p.107-108).

Dessa forma, a colonialidade subalterniza certos grupos de seres humanos garantindo sua dominação, exploração e ignorando seus conhecimentos e experiências atingindo a produção do conhecimento que se estende desde a educação básica até o ensino superior, que acaba por reproduzir o pensamento eurocêntrico dentro de um escopo de supremacia branca ocidental (Quijano, 2005). A colonialidade, aqui, se desdobra em cinco²² âmbitos, a saber: *do poder, da natureza, de gênero, do saber e do ser*.

²⁰ O alemão Martin Heidegger (1889-1976), questiona através de uma nomenclatura própria, o modo de ser e habitar no pensamento ocidental cuja tradição se origina pela metafísica, conde o ser foi tomado como uma coisa (ente) em si, entretanto, segundo este autor, há uma diferença entre o ente e o ser, portanto não podem ser confundidos, dessa forma o modo de ser propicia ao ser humano um inacabamento por estar sendo em seu cotidiano, em movimento, que possibilita um auto questionamento e compreensão de si mesmo com perspectivas em aberto, não admitindo um aprisionamento e objetificação deste ser dentro de um padrão coisificado (Heidegger, 2012)

²¹ Alguns autores utilizam a escrita Modernidade/Colonialidade por entenderem serem conceitos indissociáveis, uma forma de se dirigir a modernidade ocidental, e estando além dessa, em oposição é a decolonialidade (Maldonado-Torres, 2023).

²² Neste trabalho, consideramos colonialidade de gênero (Lugones, 2014), categoria trazida por Maria Lugones (1944-2020) como mais um dos desdobramentos da colonialidade pelo peso que exerce na nossa sociedade, no Brasil, de modo que em 2022 o número de feminicídio bateu recorde - 1,4 mil (Senado Federal, 2023) e as 273 mortes violentas de pessoas LGBTQI+ (Agência Pública,

O primeiro, a *colonialidade do poder* se organiza em tentáculos na estrutura de dominação hierarquizada e racializada na divisão internacional do trabalho entre europeus e não europeus, brancos e não brancos, humanos e não humanos, ou seja, a colonialidade do poder é a classificação racial que embasa todas as relações de uma sociedade, numa expressão universal de política e de poder cujos elementos são dominação, exploração e conflito, de forma que o Estado é o seu maior legitimador (Quijano, 2002).

Neste cenário se insere o segundo âmbito, a *colonialidade da natureza*, cujas características são indissociáveis da matriz de exploração e subalternização que os europeus impuseram em terras recém-descobertas, que culmina na separação do homem e da natureza por meio do pensamento racional filosófico Moderno, de forma que a natureza também é coisificada em função de sua serventia econômica na produção de matérias primas (Alimonda, 2011).

Além disso, como parte integrante deste centro a que se submeteu a América Latina, o terceiro âmbito, a *colonialidade de gênero* aparece como característica estrutural das sociedades colonizadas.

A “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas). A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generização dicotomizada dos/as colonizados/as. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial (Lugones, 2014 p.938).

Lugones (2014) chama a atenção para o fato de que a mulher, enquanto colonizada, não pertence à categoria mulher, já que não humana, em última instância é um subgênero humano, somente os europeus brancos o eram neste período em que se inicia a Modernidade.

Assim a condição de animal, selvagem e de hipersexualização recai ao indígena e ao africano. “O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão” (Lugones, 2014, p.936).

Prosseguindo neste prisma, tem-se em Dussel (1977,1980) a consciência do sexismo (epistêmico e racial) como parte constitutiva deste sistema de dominação trazendo em sua filosofia a necessidade da libertação feminina ante o seu papel desempenhado no sistema de

2023). Também consideramos a colonialidade da natureza, segundo o pensamento de Alimonda (2011), devido ao imbricamento de exploração que esta também sofre na divisão internacional do trabalho imposta pela matriz colonial.

reprodução do capital, sexualização e inferiorização pelo patriarcado constituído pelo monopólio masculino, fálico.

O sujeito europeu que começa por um “eu conquisto” e culmina com a “vontade de poder” é um sujeito masculino. O *ego cogito* é o *ego* de um homem. A erótica estará antropológica, meta-física e eticamente destituída por uma dominação que atravessa toda nossa história e que é vigente hoje em nosso mundo dependente. O face-a-face erótico ver-se-á alienado seja pela prepotência de uma varonilidade opressora e até sádica, seja por um masoquismo ou passividade ou, na melhor das hipóteses, um frio ressentimento feminino (Dussel, 1980, p.56).

Dussel (1977) ainda constata a opressão que se estende a mulher latino-americana da periferia:

A mulher popular, a mulher de cultura periférica, acaba sofrendo assim um duplo embate, uma dupla violação: violada por ser uma cultura e nação oprimida, por ser membro de uma classe dominada, por ser mãe de sexo violentado. Mulher pobre dos pobres do mundo. Mulher índia, africana, asiática. Vítimas do imperialismo, da luta de classe, da ideologia machista (Dussel, 1977, p.90).

Neste sentido, há uma imposição do padrão normativo ocidental nas colônias que hierarquiza pela condição de gênero (sexismo) e raça (racismo), sendo importante fator de exclusão, de opressão e de violência, nas sociedades periféricas (Lugones, 2014).

Antes mesmo dos termos colonialidade ou interseccionalidade serem cunhados e disseminados no âmbito da academia, já se tinha por parte de mulheres negras no Brasil um entendimento de que suas vidas eram moldadas por uma intersecção de gênero, raça e sexualidade (Collins; Bilge, 2021). Sendo assim, é necessário o reconhecimento político de que esse conceito tão importante nos debates educacionais foi gestado a partir das discussões e vivências de feministas negras.

Em 1975, no início da Década das Mulheres promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), as mulheres negras apresentaram o Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras. Mulheres negras como Lélia Gonzalez (1935-1994), Beatriz Nascimento (1942-1995) e Sueli Carneiro (1950), dentre outras ativistas, lutaram pelos direitos das mulheres negras, ainda numa época em que se negava oficialmente a existência de raças o que alavancava o mito racial democrático de identidade nacional no Brasil (Collins; Bilge, 2021).

Entretanto, durante muito tempo a produção teórica destas mulheres ficou invisibilizada e desvalorizada. Sedimentando essa proposição, bell hooks²³ (2017) – teórica e feminista negra nos diz:

Os trabalhos de mulheres de cor e de grupos marginalizados de mulheres brancas (lésbicas e radicais sexuais, por exemplo), especialmente quando escritos num estilo que os torna acessíveis a um público leitor amplo, são frequentemente deslegitimados nos círculos acadêmicos, mesmo que esses trabalhos possibilitem e promovam a prática feminista (hooks, 2017, p. 89).

Nesta perspectiva se insere, como quarto âmbito, a *colonialidade do saber* (Lander, 2005) que impõe a desqualificação de saberes outros que não seja o ocidental ou o eurocêntrico, num evidente epistemicídio infligido às populações subjugadas e que impôs, nas antigas colônias, o apagamento sistemático das cosmologias, saberes das comunidades ancestrais, que ali viviam antes das invasões dos europeus.

Por trás desse belo discurso e dessas boas intenções, a Missão Civilizadora tinha como verdadeira intenção a dominação. O ato aparentemente generoso e humanitário, de ajudar ao “outro”, de promover o desenvolvimento por meio da aquisição da ciência e tecnologia, da integração na boa religião, escondia os verdadeiros motivos: a dominação política do outro pela invasão de seu território, a exploração econômica de suas riquezas naturais e a sujeição cultural que pretendia substituir as culturas, religião e visão de mundo dos povos indígenas por outras consideradas melhores e superiores (Munanga; Gomes, 2016, p. 15).

E por último, como quinto âmbito, a *colonialidade do ser*, que se refere à construção das relações interpessoais, reproduz subjetividades de matriz colonial. Segundo Maldonado-Torres (2008, p. 96): “A Colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”.

Fator intrínseco à colonialidade do ser reside no aspecto que determinados seres humanos racializados são marcados para a aniquilação, que se estabelece pela lógica colonial de poder, exploração capitalista a partir da Modernidade, que se relaciona ao poder e ao conhecimento como instrumentos de exclusão (Maldonado-Torres, 2008; Quijano, 2002).

De maneira geral, a colonialidade, ao perpetuar na atualidade marcas do escravismo, da dominação e subalternização dos seres humanos e não humanos, estrutura o racismo nas relações sociais, econômicas e do conhecimento (Mignolo, 2017; Quijano 2005), em que o poder é estabelecido pela hegemonia cristã de homens brancos heteronormativos. Engendra-se um embranquecimento cultural (Nascimento, 2016) que promove uma assimilação que se

²³ Optamos por grafar o nome com iniciais minúsculas coadunando com o posicionamento político adotado pela autora que procurava, assim, enfatizar o conteúdo de sua obra e recusar a postura egóica intelectual.

dá pelos diversos veículos à disposição da classe dominante, de modo que a educação, um aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1992), está a serviço desta elite.

Neste aspecto, a linguagem, como construção social, assume seu papel na imposição da cultura da classe dominante, sendo também instrumento de opressão.

A entronização da forma culta e a subalternização e demonização dos falares não portugueses - no passado, dos falares crioulos e, atualmente, das variantes populares - foi e é uma forma de subalternizar as classes populares e afastá-las da gestão dos poderes nacionais(...)com o desconhecimento do direito à história dos falares não lusitanos praticados no Brasil, também se desconhece o direito à história das comunidades que os praticaram (Carboni, Maestri, 2003, p. 40).

Para Paulo Freire (1992), a linguagem é elemento intrínseco à transformação do mundo, de forma que a prática autoritária colonial seja suplantada por uma antidiscriminatória e democrática, em práticas anticoloniais. O educador reconhece que durante algum tempo utilizou a linguagem sexista, o que suscitou reclamações de algumas mulheres que lhe escreviam, seu encontro com bell hooks²⁴ sacramentou a mudança em sua linguagem: “A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa (Freire, 1992, p.68)”.

Ainda no início do período colonial, até como forma de dominação, se falava no Brasil uma Língua Geral, de origem Tupinambá, a que eram instruídos pelos jesuítas, os indígenas (Nascimento, 2019). A partir de 1757, no período pombalino, essa língua foi eliminada dando prioridade ao grego e latim e um documento do mesmo ano impôs uma perseguição a Língua Geral²⁵ numa imposição à Língua Portuguesa, a do conquistador:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de

²⁴ bell hooks (2017) relata a influência que Paulo Freire exerceu em suas práticas, ainda que consciente do sexismo inicial em suas obras, entretanto, a própria pedagogia de Freire permitia este questionamento crítico, sem por isso ser motivo de rejeição. Interagindo diretamente com o autor, este reconheceu o seu papel nos movimentos feministas e numa autocrítica, a partir dali alterou tanto a sua linguagem quanto as abordagens na questão de gênero e sexo.

²⁵ O Diretório, aprovado por d. José I em 1755, desempenhou papel central na política metropolitana de controle dos povos indígenas durante o período pombalino. O alvará de 17 de agosto de 1758 estendia o Diretório a todo o Brasil. Em 12 de maio de 1798, o Diretório foi abolido em meio a denúncias de corrupção e abusos cometidos pelas autoridades responsáveis

todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (Diretório, 2024, online)²⁶.

Após a Independência, foi estabelecido pela oligarquia dominante um padrão de linguagem erudito, importado, que se afastasse da língua confluyente das matrizes europeia, africana e indígena, a linguagem popular, principalmente aquela praticada pelos escravizados e escravizadas, resultando no processo de valorização de uma matriz linguística em detrimento das matrizes populares, culminando no preconceito linguístico (Bagno, 2008).

Neste sentido, Lélia Gonzalez (2020) denuncia o preconceito linguístico e racista que permeia a sociedade brasileira carregada de uma polissemia pejorativa e negativa associada à população negra²⁷, ao mesmo tempo em que se naturalizam suas condições precárias existenciais e materiais. A autora chama a atenção para a desqualificação que sofre o modo de falar das camadas populares e de grupos negros, ao definir a categoria “pretuguês” resultante da africanização do idioma português brasileiro:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa “você” em “cê”, o “está” em “tá” e por aí afora. Não sacam que estão falando “pretuguês” (Gonzalez, 2020, p.90).

Percebe-se nitidamente o apagamento das contribuições africanas e ameríndias na construção e formação do Brasil, entre as quais, a marginalização da multiplicidade de línguas faladas por estes povos que influenciaram significativamente a cultura brasileira e também a língua portuguesa falada no Brasil. Observa-se, assim, como a linguagem tem sido acionada como mecanismo de exclusão social e de propagação de colonialidade (Carboni; Maestri, 2003).

²⁶ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518740> Acesso em: 20 jan.2024.

²⁷ Antes da colonização havia cerca de 1000 línguas faladas pelos povos originários que aqui habitavam, hoje estimam-se que sejam em torno de 160 (Linguas, 2023). No movimento africano Negritude, há uma promoção do orgulho e resgate de suas heranças histórico-culturais ancestrais. No Brasil, o movimento negro tenta uma ressignificação da palavra Negro então como símbolo de existência, reexistência e resistência, que visa “(...)desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidade.” (Almeida, 2019, p. 68)

2.2. Pós colonialismo, descolonização e a decolonialidade

Neste tópico são tratados os temas *pós colonialismo*, *descolonização* e *decolonialidade*, que fazem parte de um movimento de resistência que surge na metade do século XX de forma a refletir as condições das antigas colônias e de crítica a dependência ainda remanescente em todas as esferas.

O *pós colonialismo* é um movimento intelectual, cujo cerne é a criticidade dos poderes imperiais em territórios distantes, as antigas colônias, abrange uma ampla gama de autores e autoras como Frantz Fanon (1925-1961), Edward Said (1935-2003), Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Gayatri Spivak (1942), dentre outros e outras, que se engajaram na produção de conhecimento a partir de suas localizações geopolíticas, numa clara contestação à universalidade e à dominação impostas pelo eurocentrismo.

Nessa corrente insere-se os Estudos Subalternos que se caracteriza por um grupo de pensadoras e pensadores indianos que se opunham à visão colonialista na Índia, em uma crítica a sua História Universal (Cashmore; Banton, 2000; Leal, 2019).

[...] uma vez que as teorias pós-coloniais têm em comum a luta pelo processo de descolonização da mente. Uma nova forma de ver o mundo a partir de lugares ainda considerados periféricos pelo norte global. O questionamento canônico europeu nos estudos literários e nas ciências sociais é ainda um tabu enfrentado pelas teorias pós-coloniais que se fundamentam na derrubada das perspectivas canônicas e homogeneizantes (Leal, 2019, p.127).

Neste contexto, na América Latina, nos anos 1990, um grupo de intelectuais, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)²⁸, vem apontar criticamente para a necessidade da emancipação não só política, social e econômica do Colonialismo, a *descolonização*, como também e, fundamentalmente, para libertação das antigas estruturas culturais universais dominantes do eurocentrismo, regente de modos de vida excludentes representados por ações de inferioridade étnico-cultural.

Destarte, este Grupo propõe um novo conceito, a *decolonialidade*, para a construção de uma episteme própria, heterogênea, pluriversal, levando-se em conta pressupostos, interpretações, que não os eurocêntricos, que se resulte da recuperação original do conhecimento e de uma história assolapados como forma de dominação, sendo necessário

²⁸ Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da Colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (Ballestrin, 2013)

portanto, um novo olhar, outra mentalidade buscando uma existência própria descolada das relações de poder pré-estabelecidas pela colonialidade (Ballestrin, 2013).

Nesta pesquisa, portanto, nos utilizaremos destes conceitos conforme Maldonado-Torres (2023, p.36), de modo que a descolonização se refere a momentos históricos na luta pela independência, à libertação dos territórios colonizados enquanto decolonialidade “refere-se a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Dentre este vasto campo de produção intelectual que visa romper com a lógica da colonialidade, optamos por destacar as contribuições do legado de Lélia Gonzalez e Paulo Freire, não apenas por terem nascido no Brasil e, portanto, por produzirem saberes locais que levam em consideração as vivências de desigualdade e racismo em nosso país; mas sobretudo, por entendermos que suas obras trazem ensinamentos e inéditos viáveis, relevantes para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Assim, a concepção freireana²⁹ de “inédito viável” abarca as construções para a transformação de mundo, e que embora ainda não tenham sido experimentadas, por isso inéditas, se fazem viáveis pois são gestadas na realidade concreta de sujeitos conscientes que agem no e sobre o mundo com base em princípios de solidariedade e coletividade. Um processo educativo que já a partir de hoje: “Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais” (Freire, 2024a, p.81). Entretanto, isso não se reflete em consciência ingênua, mas sim no ancoramento de uma criticidade e problematização da desigualdade e da opressão.(Freire, 2024a).

2.3. As mais variadas concepções em torno de raça e racismo

Neste tópico, relacionamos especificamente as definições relacionadas ao Racismo e seus desdobramentos embasados por estudiosos e estudiosas desta temática.

O poder colonial iniciado na Modernidade foi se configurando como uma matriz hegemônica mundial. E fez da racialização o modelo de classificação social universal (Nascimento, 2009; Quijano, 2005).

Munanga (2003) nos oferece um esclarecimento sobre a origem do conceito de raça, que ao longo do tempo sofreu alterações em sua concepção, principalmente no intuito, proposital ou não, de atender a interesses dominantes,

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e

²⁹ Utilizamos esta grafia por uma opção política já que entendemos que a linguagem se estabeleça não livre de ideologias.

na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada. (Munanga, 2003 online.)³⁰

Em sua utilização inicial, raça tem a sua origem na biologia, como indicação de subespécie, que posteriormente foi transposto para classificação do *Homo Sapiens* como meio de identificação fenotípica ou ainda como capacidade mental, em um sentido mais amplo como sinônimo de espécie.

Esta utilização pode ser exemplificada como conceito de raça humana ou ainda como grupo étnico ou de uma nação, a raça francesa por exemplo, (esta última designação caiu na obsolescência já no século XIX e início do século XX (Cashmore; Banton, 2000). Raça, portanto, engloba uma variedade de significantes que se postulam a partir de grupos que pronunciam determinados discursos, os quais, como já é sabido, não são neutros e possuem uma intencionalidade. Raça então assume sentido e significado em uma esfera político-social (Munanga, 2024).

Atentando para uma análise mais detalhada que interessa a esta pesquisa, a racialização que se inicia na Idade Moderna por conta da colonização que, para a expansão do Capitalismo, precisou tratar a mão de obra africana como um bem, ancorou-se inicialmente na ideia de salvação com o aval da igreja católica para esta justificativa e, posteriormente, foi ratificada por estudos científicos e doutrinas que podemos apreender como expressões do “racismo científico” ou ainda do “darwinismo social”³¹. (Cashmore; Banton, 2000).

Segundo Schwarcz (1993), em contraposição à visão humanista e igualitária postulada pela Revolução Francesa, vários autores corroboraram para uma visão negativa da América, principalmente a partir do século XVIII com Buffon (1707-1788) que passou a caracterizar o continente sob o signo da carência que inicia uma potente hierarquização de forma que se instaura uma concepção etnocêntrica, de degeneração, introduzido por De Pauw (1739-1799), descrevendo a América como decaída e sob todos os aspectos inferior a Europa.

Já no século XIX, este pensamento social prevalece num ideal de seleção natural, como resultado da evolução das espécies e a mestiçagem racial começa a ser vista como

³⁰ Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso em: 22 jun. 2023.

³¹ Racismo científico ou darwinismo social foi uma corrente de pensamento ou pseudociência que no século XIX tentou explicar a superioridade da raça branca, especificamente o Europeu, por meio de métodos científicos e estudos anatômicos. Principais expoentes, Buffon (1707-1788), Gobineau (1816-1882) Lombroso (1835-1909) e no Brasil Nina Rodrigues (1862-1906). Um exemplo é o de Sara Baartman, denominada Vênus, que tem a genitália guardada em um vidro, e seu molde em gesso são apresentados numa conferência científica em Paris, 1815. Para os pesquisadores, aquele exemplar servia para estreitar as comparações entre homem e macaco e ratificar certa inferioridade sobre a raça (Gusmão, 2014).

degeneração, já que todo cruzamento era visto como erro, em um determinismo que apontava que “[...] existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial” (Schwarcz, 1993 p.78).

Nesta esteira, a eugenia³² funda um movimento científico e social cuja finalidade é a seleção de uma “raça, superior e pura”, o tipo ariano da Europa Ocidental, que intervém em políticas sociais, a fim de galgar o caminho do progresso e da civilização (Schwarcz, 1993).

Dessa maneira, ao falarmos de raça, estamos falando de uma construção social já que não se trata de uma questão biológica (Hall, 2011), então racialização é um processo político e ideológico que, historicamente, se vinculou à sociedade capitalista, seja no processo de acumulação primitiva ou seja, já no início do século XX, com a partilha da África como um instrumento poderoso de exploração e acúmulo de riquezas. A partir dessa racialização derivou-se o racismo ainda em nosso seio social, que se estabelece por práticas de discriminação racial e mais profundamente, nas estruturas, causa das desigualdades sociais (Cashmore; Banton, 2000).

Lélia Gonzalez (1935-1994) discorre sobre a concepção de racismo por segregação, mais específico em sociedades de colonização anglo-saxônica, holandesa ou ainda germânica, em que a solução para a manutenção da pureza e superioridade do grupo branco é a segregação dos grupos de não brancos, de forma que a miscigenação não é uma possibilidade, entretanto, é fato que o estupro e a exploração da mulher negra sempre tenham ocorrido (Gonzalez, 2020).

A autora também apresenta outro tipo de racismo, o por denegação, que se manifesta como negação da própria responsabilidade diante da violência colonial, alavancado pelo mito da democracia racial, da mestiçagem e assimilação que se configura no tipo existente na América Latina. O qual acaba por constituir a naturalização da situação do negro e da mulher negra, que se expressa na estratificação social desses países:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro, e se é malandro, é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir

³² Eugenia, movimento social criado em 1883 por Francis Galton(1822-1911), como ciência voltada para o melhoramento genético da espécie humana, do grego *eu* – bom e *genus*: geração

rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (Gonzalez, 2020 p.78)

Desse imbricamento pode-se apurar as formas com que este fenômeno, o racismo e por conseguinte as marcas da colonialidade, se apresentam e as suas mais variadas intersecções e consequências que afligem as populações.

Destarte, deparamo-nos ainda com outras formas excludentes como a concepção de racismo ambiental, que vem sendo amplamente discutida, uma vez que atinge majoritariamente as populações negra e não branca marginalizadas pela desigualdade social, impondo a estas populações moradias em condições insalubres, desprovidas de saneamento e água potável³³, expostas a lixo tóxico, lixões, sujeitas a desastres nem sempre naturais, já que muitas vezes evitáveis.

Racismo ambiental é um termo cunhado pelo Dr. Benjamin Franklin Chavis(1948-), um líder negro pelos direitos civis, chegando em sua juventude a ser assistente de Martin Luther King Jr.(1929-1968), no ano de 1981 cunhou o termo a partir de suas investigações e pesquisas entre a relação de resíduos tóxicos e a população negra norte-americana. Para ele, racismo ambiental:

É a discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, aplicação de regulamentos e leis, direcionamento deliberado de comunidades negras para instalação de resíduos tóxicos, sansão oficial da presença de veneno e poluentes com risco de vida às comunidades e exclusão de pessoas negras da liderança dos movimentos ecológicos (Ribeiro, 2019, online)³⁴

Na mesma época nos Estados Unidos em que Chavis levantava a questão do racismo ambiental, o sociólogo Robert Bullard(1946-) também estruturava o conceito de injustiça ambiental, argumentando também sobre o maior impacto dos danos ao meio ambiente entre a população negra norte-americana (Ribeiro, 2019).

No Brasil, as crescentes preocupações com o meio ambiente resultaram que, em setembro de 2001, representantes de movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras, ONGs, entidades ambientalistas, organizações de afrodescendentes, organizações indígenas e pesquisadoras e pesquisadores universitários, do Brasil, Estados Unidos, Chile e Uruguai, reuniram-se no Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado em Niterói, Rio de Janeiro.

Nessa ocasião denunciaram e debateram a preocupante dimensão ambiental das desigualdades econômicas e sociais existentes nos países, tendo o foco no modelo de

³³Conforme a OMS e a UNESCO, durante a pandemia do COVID-19, 3 em cada 10 pessoas não podiam lavar as mãos com água e sabão em todo o mundo.

³⁴ Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Blogs/BlackGirlMagic/noticia/2019/10/racismo-ambiental-o-que-e-importante-saber-sobre-isso.html> Acesso em 02 nov. 2024

desenvolvimento no Brasil moldado pela injustiça social. Como resultado foi elaborado o Manifesto de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental.³⁵

No contexto brasileiro, observa-se que, além de condições degradantes de moradia, as populações negras e não brancas são, comumente, segregadas geograficamente, habitando periferias urbanas e sendo submetidas a um longo deslocamento para o trabalho, com transportes coletivos lotados, além daqueles sujeitos que se encontram em situação de rua. Impõe-se, dessa forma, a radicalização da exclusão e da marginalização pela existência de arquiteturas hostis.

Neste sentido, podemos perceber em nossa sociedade uma nova colonização subjugando comunidades, na gentrificação das cidades, num discurso de privilégio do modo de vida capitalista como superior e universalmente necessário. A qual se manifesta por meio do êxodo de refugiados climáticos, na expulsão de seres humanos e não humanos de seus lares ancestrais em função de interesses de grupos econômicos, pela globalização, e esbarram nos direitos de populações não urbanas que são solapadas pelo consumismo desse “habitar colonial”.

Malcom Ferdinand (1985-) denomina esse processo como decorrente da colonização europeia iniciada em 1492, que impôs um modo violento e destruidor de habitar a Terra e que se assenta, portanto, com a misoginia, patriarcalismo, apropriação de terras, massacre ameríndio (altericídio), desbravamento e abate de árvores, rupturas com o próprio corpo, com o pertencimento e com laços comunitários (Ferdinand, 2022; Mignolo, 2017).

Neste sentido o racismo ambiental se caracteriza também como uma crise ecológica que na contemporaneidade se fundamenta na propriedade privada, exploração de recursos naturais, que se intensifica na Revolução Industrial, para manutenção de uma produção global que subordina e escraviza seres humanos e não humanos e por vezes tira proveito das catástrofes (Ferdinand, 2022; Mignolo, 2017;).

Outra face do racismo, é o religioso, que atinge majoritariamente as religiões de matriz africana, e que acaba exercendo influência direta no ensino de cultura e história africana e indígena implementado Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pois durante toda a história do Brasil, estas práticas religiosas trazidas pela diáspora sofreram perseguição e repressão do Estado, se estabelecendo um estigma sobre as mesmas, que causa medo e repulsa de adeptos de outras religiões hegemonicamente aceitas e apreendidas como oficiais, cuja origem é burguesa, branca e cristã.

³⁵ Disponível em: <https://rbja.org/acervo/> Acesso em 14 abril de 2024

Lélia Gonzalez (2020) ainda aponta o papel histórico de liderança que as mulheres negras pobres exerceram através do Candomblé, o que lhes permitiu acesso a recursos materiais e humanos que eram redistribuídos, em maior ou menor grau, em seu grupo. Portanto, o racismo religioso também silencia e apaga a memória das lutas impetradas por essas mulheres, as ialorixás.

Inicialmente *calundu* designava qualquer manifestação religiosa de matriz africana incluindo batuques, cantos e danças coletivas e se restringia a espaços próximos a senzala, que acabaram se relacionando à feitiçaria, mas também à resistência escrava. Esses calundus, que antecederam o Candomblé do século XIX, representaram uma reorganização nas Américas de uma forma de resistência cultural e de enfrentamento do infortúnio da escravidão imposta aos africanos e às africanas (Nascimento, 2017; Parés, 2018).

No contexto colonial, a Igreja Católica exerceu um controle ferrenho dessas religiosidades, cujas acusações eram levadas ao Santo Ofício (Reis, 2016). Entretanto, num outro aspecto, nas irmandades católicas³⁶, aceitas oficialmente, é que o sincretismo afrocatólico do Candomblé se originou, ainda no século XVII (Parés, 2018).

Ainda que estivesse em andamento a secularização do Estado, as religiosidades de origem africana continuaram cerceadas por dispositivos do Código Penal (1890) que considerava como crimes o charlatanismo, o curandeirismo, e o espiritismo, dessa maneira legitimando o domínio da Igreja Católica e os valores civilizatórios europeus (Costa; Gomes, 2016).

Neste aspecto, tem-se uma das exterioridades da colonização que em sua justificativa de escravização, também hierarquizou, desqualificou estas crenças e ritos, num claro ataque à identidade cultural do povo africano em sua produção religiosa (Nascimento, 2017).

2.4 O movimento negro educador e as relações étnico-raciais

Neste tópico, apontamos a relevância do Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004a) que em conjunto com a Lei 10.639/2003 e a Resolução 01/2004 (Brasil, 2004b) são instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto a suas atribuições da educação das relações étnico-raciais e, posteriormente, a Lei 11.645/2008 no que se refere às questões da

³⁶ As irmandades negras católicas são associações que surgiram no Brasil Colônia, organizavam festas e rituais católicos com características das tradições africanas e prestavam assistência aos escravizados. Estas tradições ainda se mantêm vivas em Igrejas como Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da Penha, na cidade de São Paulo.

história e cultura indígenas. Observa-se o caráter afirmativo destes instrumentos que visam o combate ao racismo e as desigualdades sociais.

Reconhecendo o contexto de racismo e colonialidade que caracteriza a sociedade brasileira, o movimento negro historicamente tem protagonizado lutas para consolidar uma educação que considere esse contexto de disputas e conflitos étnico-raciais que remonta ao período colonial.

Nesse movimento social, a escola é reconhecida como espaço fundamental para disseminação de processos educativos e formativos voltados à eliminação do racismo, da superação do etnocentrismo europeu, bem como de dores, medos e equívocos, a exemplo de uma identidade humana “universal”, que durante séculos povoou a construção de identidades do povo brasileiro.

Outro elemento que importa a nossa pesquisa é o entendimento do que é ser negro ou negra no nossa sociedade, já que :

[...] é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira(Brasil, 2004a p. 6).

Assim, a partir dessa formalização conceitual, se ancoram os demais pressupostos que se articulam às relações étnico-raciais, que devem ser compreendidas como as interrelações e intersubjetividades que são forjadas na sociedade entre os mais variados grupos sociais e seu pertencimento racial, individual ou coletivo.

Nessa justaposição aliam-se estereótipos e tensões constituintes de um legado pautado na hierarquização, desqualificação da população negra e povos originários.

Ressaltam-se as condições assimétricas que se estabelecem nestas mesclas interpessoais, intersubjetivas, de maneira que a universalidade imposta pela Modernidade ainda se interpõem na atualidade.

Nesse aspecto, a educação para as relações étnico-raciais deve abarcar princípios que assegurem, entre negros e não negros, o reconhecimento das contribuições africanas e indígenas para a construção da nossa sociedade, além da validade das políticas de reparação, combate ao racismo e contra a desigualdade social. Elevando-se, portanto, a condição de sujeitos de um projeto conjunto de “construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004a p. 6).

De acordo com a relatora do Parecer CNE/CP 3/2004(Brasil 2004a) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora emérita da Universidade Federal de São Carlos e conselheira

da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação³⁷ por indicação do Movimento Negro:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p.490).

Nestes pressupostos, se conjectura uma (re)educação das relações-étnico-raciais fundamentada na Consciência Política e Histórica da Diversidade, no Fortalecimento de Identidades e de Direitos e por fim em Ações Educativas para o Combate ao Racismo e Discriminações (Brasil, 2004a)

Assim, ao tomarmos como base uma concepção de educação das relações étnico-raciais, partimos de um movimento político que opta por considerar a historicidade das relações, dos conflitos e disputas entre diferentes grupos étnicos que funda a história de nosso país. Almejamos visibilizar as resistências, lutas e movimentos protagonizados por sujeitos que historicamente foram apreendidos como “não ser”, uma vez que foram encobertos pela colonialidade. O Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil 2004a) e a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são exemplos dessas formas de resistência e faz-se necessário destacar que os passos dessa luta vêm de longe. A seguir, discorreremos sobre as contribuições de Lélia Gonzalez como mais um passo nesse caminhar do Movimento Negro Educador.

2.5 Lélia Gonzalez e as concepções de *uma Amefricanidade*

Nesta seção, apresentamos mais substancialmente parte do pensamento de Lélia Gonzalez, de sua trajetória intelectual e influências que a tornaram referência por suas reflexões sobre raça, gênero e classe que nos auxiliam a pensar as problemáticas da desigualdade social no Brasil atual.

O Pan-africanismo como parte integrante do pensamento original de Lélia Gonzalez, assim como de seu grande amigo, o ativista Abdias Nascimento (1914-2011), importante divulgador do pan-africanismo no Brasil, negritou categorias de superação do racismo por uma gênese africana.

³⁷ Mandato de 2002 a 2006.

FIGURA 1 - Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento

Fonte: Museu de Arte Negra (Ipeafro)

O termo pan-africanismo foi cunhado pela primeira vez em 1900 pelo advogado Sylvester Williams (1869-1911), e em 1919, esse movimento se solidificou no I Congresso Pan-africano, organizado em Paris, sob a liderança de W.E.B Du Bois (1868-1963), sociólogo de origem estadunidense que, junto com Williams desenvolveu uma concepção de pan-africanismo como ideologia.

Nesta conjuntura, esses intelectuais viram a necessidade de uma formação de movimentos de massas nacionalistas para acelerar a independência dos países africanos, até então sob o jugo dos europeus, em especial França, Inglaterra e Portugal. Por um mesmo lado, os Estados Unidos viviam a segregação racial imposta pela Lei Jim Crow³⁸.

Nesse quadro, o pan-africanismo denota a ideia de união dos africanos, além das fronteiras, em torno de suas origens socioculturais ancestrais, anterior ao sistema colonial e à consequente interrupção de suas histórias, posteriormente reformuladas por um não ser. Pois, esses corpos ainda carregavam fragmentos de suas raízes ancestrais as quais permitiram a construção de uma resistência e existência.

³⁸ A Lei Jim Crow vigorou nos Estados Unidos, principalmente no Sul, entre 1877 e 1965 e regia uma série de medidas que separava brancos e negros em escolas, transportes, restaurantes, etc. Foi extinta em 1964, pela Lei dos Direitos Cívicos, um marco da luta dos negros e negras estadunidenses .

Ainda com o desenvolvimento dos estudos africanos, mais tarde, sob inspiração do pan-africanismo é cunhado um outro conceito, o de Negritude. Este termo aparece pela primeira vez em um poema de Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* (1939). Trata-se de uma concepção de similaridade da cultura africana que se observa nos mais variados continentes atravessados pela diáspora, de “identidade e emancipação negras na África e na diáspora” (Ratts; Rios, 2010, p.69).

Há, portanto, toda uma movimentação em torno de um pensamento negro de combate ao eurocentrismo proporcionado pelo Colonialismo, já naqueles tempos. De maneira que, a noção de negritude também surge como fonte de uma identidade própria, desocidentalizada.

Assim, se partiria da consideração de sujeitos históricos negros e negras que, coletiva ou individualmente, são atravessados pelo racismo e, portanto, buscariam uma unidade de solidariedade e consciência de origem comum (pertencimento). Dessa maneira, há uma interligação entre as e os afrodescendentes espalhados pela diáspora forçada por todo o globo. Nessa condição aparecem as maiores influências das obras sobre as categorias elaboradas por Lélia Gonzalez.

Lélia Gonzalez (1935-1994), natural de Minas Gerais, ainda na infância mudou-se para cidade do Rio de Janeiro, foi uma filósofa, antropóloga, militante do feminismo negro e do Movimento Negro, pela diversidade do povo negro; de forma que sua obra se centraliza na questão do racismo e suas vertentes. Já nos anos 1970, assumidamente uma mulher negra, refletia todo um questionamento que perpassa por essa identificação que tem seu nascedouro também a partir da escola e se espalha em toda a sociedade:

Essa questão do branqueamento bateu forte em mim e eu sei que bate muito forte em muitos negros também. Há também o problema de que, na escola, a gente aprende aquelas baboseiras sobre os índios e os negros; na própria universidade o problema do negro não é tratado nos seus devidos termos (Felippe, 2011, online)³⁹

Desse modo, acabou por vislumbrar uma originalidade que pudesse verdadeiramente representar a América Latina, numa existência e alteridade para os povos originários massacrados física e epistemologicamente pelos europeus e dos africanos forçosamente aqui transplantados e que acabaram por construir uma cultura própria, sincrética.

³⁹ Disponível em: https://www.geledes.org.br/lelia-gonzalez-mulher-negra-na-historia-do-brasi/?amp=1&qad_source=1&gclid=CjwKCAjwgf3BhBeEiwAFfxrG-byI7PyVJyrGxl1mrRpwn6RgFnDplAnv8oxTzrqOf5Ee29nhFvCShoC0tQQAvD_BwE. Acesso em: 3 out. 2024

Ângela Davis, em visita ao Brasil em 2019⁴⁰, cita Lélia Gonzalez como sendo uma das fontes de seu aprendizado, portanto, não sendo necessário que os brasileiros e brasileiras procurem um referencial externo como ela própria, sendo que aqui, já existia Lélia Gonzalez.

Em 1988, Lélia Gonzalez (2020) produziu um texto⁴¹, em que cunha a categoria de *amefricanidade* em alusão a uma existência latino-americana original, desvinculada da supremacia estadunidense em sua autodenominação “América”, que exclui intencionalmente os demais países que também compõem o continente americano,

Lélia Gonzalez, inspirada pela *afrocentricidade*,⁴² vem propor então este conceito, que diz respeito à composição populacional das Américas, de indígenas e de africanos trazidos para cá forçosamente pelo tráfico transatlântico, abarcando, dessa forma, toda uma cultura que, no continente se desenvolveu historicamente sob a opressão, desumanização e pelo racismo, e que pode reverberar numa unidade inspirada em antigos modelos africanos em diáspora ou que aqui chegaram antes de Colombo. Ela mesma, Lélia Gonzalez, filha de mãe indígena e pai preto.

Dessa forma, chama a atenção para a execução de uma produção cultural própria e original em suas especificidades, *amefrikana* já que não é mais possível retornar às origens africanas, construiu-se uma sincretização cultural de resistência em diáspora, a *América Ladina*, numa reivindicação dessa herança plural, para além da dominação ibérica e estadunidense. Ladinos eram assim chamados os africanos recém-chegados do continente africano, mas já adaptados às rotinas do trabalho escravo e ao português (Carneiro, 2019).

2.6 Paulo Freire as relações étnico-raciais

Neste momento apresentamos as concepções de Paulo Freire para o desvelamento das condições injustas a que são vítimas grande parte da população, seu aporte para uma Educação Popular, que leva em consideração as experiências existenciais dos “proibidos de ser”, de maneira que nos permite fazer uma interlocução com a concepção de educação das

⁴⁰ Para o evento de lançamento de sua autobiografia "A liberdade é uma luta constante", publicada pela editora Boitempo.

⁴¹ A categoria político-cultural de Amefricanidade.

⁴² No fim dos anos de 1970 Molefi Kete Asante começou a falar sobre a necessidade de uma orientação Afrocêntrica da informação. Em 1980 ele publicou o livro, Afrocentricidade: a teoria da mudança social, o qual promoveu pela primeira vez um debate detalhado do conceito: “A Afrocentricidade gira em torno da cooperação, da coletividade, da comunhão, das massas oprimidas, da continuidade cultural, da justiça restaurativa, dos valores e da memória como termos para a exploração e o avanço da comunidade humana. Estes valores baseiam-se numa plena compreensão das ideias culturais africanas e baseiam-se no estudo e reflexão de sociedades africanas específicas, de modo transgeracional e transcontinental” Asante, 2016, p. 12).

relações étnico-raciais, bem como dos processos de apagamento, encobrimento e silenciamento que as permeiam.

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire (1921-1997), pernambucano de Recife, conheceu o significado da fome e da miséria, assim como os reflexos da crise econômica global de 1929, com 13 anos perdeu o pai, com isso seus estudos foram adiados, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, entretanto, foi no ensino que desenvolveu uma paixão que o levou a trabalhar por 8 anos no SESI, chegando a ser seu diretor, onde aprendeu o diálogo com a Classe Trabalhadora, tendo a prática como guia (Gadotti, 2004).

Seus estudos no campo da linguagem e mais seu trabalho junto ao SESI fizeram-no perceber que havia uma dicotomia entre a linguagem culta e a dos trabalhadores da classe popular, este aspecto assume importância em sua teoria.

Seu pensamento filosófico sofreu visível influência advinda da sua formação na religião católica, de modo que acabou por atribuir ao cristianismo um valor progressista, que pode ser configurado em sua aproximação à Teologia da Libertação.

Sua concepção de alfabetização, segundo Gadotti (2004), ultrapassa a ideia de método e se estende muito mais para uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação, que apresenta características originais, cujo cerne se traduz na conscientização imbricada pelas práxis, comprometida inextricavelmente com a transformação da sociedade. “O que é original em Paulo Freire é a ótica pela qual ele enxerga esse processo, que é uma ótica libertadora. Aprender faz parte do ato de libertar, de se humanizar” (Gadotti, 2004, p 38).

Paulo Freire (2019) entende que a educação, através de uma pedagogia dialógica e problematizadora permite ao educando e educanda uma conscientização que o leva , a leva a construir conhecimento enquanto sujeito e não meramente como objeto.

Esta relação dialógica é necessariamente horizontal, portanto, intrinsecamente se baseia no cotidiano do educando e da educanda, em seus saberes e modo de vida que, por sua vez, vão estar relacionados aos “temas geradores” e aos “círculos de cultura”.

Nesse sentido, cabe esmiuçar o significado implícito, primeiramente, dos “temas geradores” de forma que, segundo Paulo Freire(2002), abarca palavras advindas do cotidiano, do entorno dos e das estudantes e assim fogem da domesticação imposta por temas ou palavras que autoritariamente advém do professor ou professora, de uma educação bancária (Freire, 2019), que limita o quefazer destes e destas no mundo, segundo suas palavras agem: “Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia de acomodação, não pode jamais um tal

trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade” (Freire, 2002, p.17).

Apesar de relacionado intrinsecamente à alfabetização⁴³, podemos alargar esse entendimento a temáticas alienígenas⁴⁴ aos e às estudantes, de maneira que se traga ao debate, inversamente, temas familiares ao universo destes e destas conforme nos explicita Brandão (2006) da necessidade de ampliação e aprofundamento que as palavras geradoras por si só não conseguem promover.

É, portanto, condição para uma educação libertadora, a geração de palavras do povo, contextualizadas em suas territorialidades, que permitem uma reflexão de si, enquanto sujeito. “Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai se desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos” (Freire, 2002, p.21).

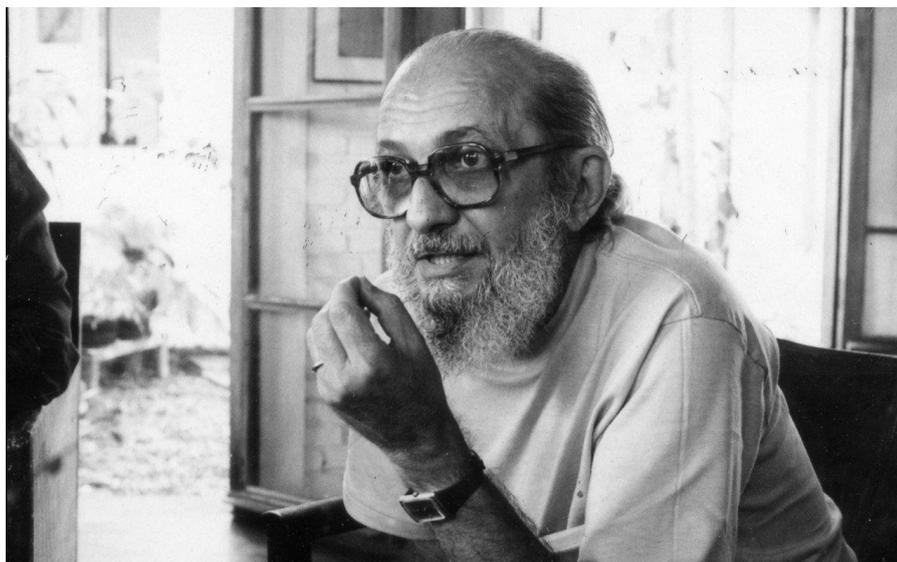
Ainda no sentido de ampliar esse entendimento de uma educação advinda democraticamente do povo, os “círculos de cultura” agem horizontalmente, em diálogo, a fim de uma participação crítica de maneira que se fomente a aprendizagem imersa na realidade de seus participantes e desse modo em constante permuta de culturas e saberes que se constituem:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Freire, 1967, p. 102).

Em sua obra é evidente a sua análise crítica ao que determinou “educação bancária”, que é burguesa e opressora, uma vez que nela o educador ou a educadora se impõe autoritariamente aos educandos e educandas, tratando de temas que lhes são alheios e advindos da cultura invasiva, que lhes determinam, dessa forma, a visão de mundo dos grupos opressores, internalizando os seus valores nos que são oprimidos e oprimidas (Freire, 1992, 2019).

⁴³ Em virtude de fazer parte de projetos de alfabetização no Recife e mais tarde em Angicos (Brandão, 2006; Freire 1967)

⁴⁴ Esse termo (uma metáfora) é de minha utilização, pois como professora de História do ensino fundamental e médio no Estado de São Paulo, me deparo com situações cotidianas em que as alunas e os alunos, ao se depararem com assuntos que não lhes são familiares, me olham como se estivessem diante de um ser alienígena. Mas, é cabível pois se trata dessa questão em que os educandos e educandas não estão contemplados em seu entorno socioeconômico nestes estudos em sala de aula.

FIGURA 2- Paulo Freire

Fonte: Itaú Cultural- Imagem de João Pires/Estadão Conteúdo

Nesta seara, Paulo Freire traz uma contribuição já inovadora nos anos 1960, 1970, de uma ideia de educação antirracista, como prática de liberdade, que junto de autores da luta anticolonial, como Amílcar Cabral (1924-1973), Frantz Fanon (1925-1961) e Albert Memmi (1920-2020), traz a necessidade de superar esta educação colonial herdada, com a exclusividade de sua História, que começa junto com a chegada de um “processo civilizatório” , de maneira que o racismo transpassa a sociedade como caráter seletivo de exclusão e na construção de estereótipos, que se estabelece não só, mas também, pela reprodução da educação do opressor (Custódio, 2020).

Por esta concepção de educação libertadora, Paulo Freire foi acusado de subversão, sendo perseguido e exilado no período da ditadura civil-militar. Durante seu exílio de 15 anos, Paulo Freire trabalhou em diversos países.

Podemos inferir que parte das acusações sofridas por este autor se estabelece, entre outros motivos, por suas percepções sobre a intersecção de raça, classe, gênero e as manutenções das dominações em associações com determinadas ideologias:

Parto de duas constatações óbvias: a) As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações. b) Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência. Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo (Freire, 2024b, p.37).

Em 1980, de volta ao Brasil, retomou sua carreira, lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), participando de movimentos de professores/as e da Educação Popular. Ocupou a direção da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, durante a gestão da então prefeita, Luiza Erundina.

Paulo Freire recebeu várias homenagens e honrarias no Brasil e no exterior em virtude de sua práxis educativa. Em 2012, foi declarado Patrono da Educação Brasileira (Brasil, 2012a).

Outra importante contribuição de Paulo Freire para as relações étnico-culturais é o seu entendimento ao uso da linguagem muitas vezes sutis que emanam em seus entremeios e acabam tendo um assentamento fértil na educação, na História:

O amanhã para eles e para elas é sempre o seu presente de dominadores sendo reproduzido, com alterações adverbiais. Não há nesta concepção lugar para a substantiva superação da discriminação racial, sexual, lingüística, cultural, etc. Os negros continuam inferiores, *mas*, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, *mas* não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra *mas* é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa *mas* está *grávida* da ideologia autoritariamente racista, discriminatória (Freire, 2024b, p.40).

Percebemos então a amplitude do pensamento de Paulo Freire, que ao analisar as opressões o faz em todas as suas vertentes sociais, abrangendo os mais variados grupos e suas inteirações. O autor tece teorizações que vão ser importantes no contexto das relações étnico-raciais em suas manutenções excludentes.

3. HISTÓRIA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste tópico, como parte fundamental das análises demonstradas neste trabalho, que se orientam para uma educação libertadora (Freire, 2019) e para as relações étnico-raciais (Gonzalez, 2020), são apresentadas algumas conceituações ainda que introdutórias nas quais se edificam a História e a Historiografia (a escrita da História):

Em sua origem “história” vem do grego antigo *historie* e significa “testemunho”. Sua raiz é indo-europeia (*wid, weid*) e está ligada a visão, ato de ver. Daí, temos o grego *histor*, “aquele que vê”, “testemunha”. *Historien*, em grego antigo, poderia ter o sentido de “procurar saber”, “informar-se”. Portanto, *historie* poderia significar “procurar”; “pesquisar” (Ferreira; Franco 2009, p.11).

Logo, a História⁴⁵ é ciência, posto que pautada em técnicas e métodos próprios, também é constituída por narrativas nas quais se inserem discursos legitimadores de relações de poder⁴⁶, trazem em seu bojo uma ideologia hegemônica guiada pelo eurocentrismo que desqualificou toda uma História da Cultura e lutas de povos subalternizados desde a Modernidade., “. Neste contexto, Paulo Freire ainda aponta,

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à “nossa verdade”, mas buscar conhecer a *verdade* dos fatos. Isto não quer dizer, contudo, que ao empenharmos no conhecimento científico da realidade, devamos assumir em face dela, como dos resultados de nossa investigação, uma atitude neutra. É necessário não confundirmos a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico realmente sério, com a tão propalada neutralidade da ciência, que de fato não existe (Freire, 2002 p.114).

Assim, História como Ciência Moderna, seguindo uma cronologia específica, considerou países fora de um eixo civilizatório e de progresso, representado pela Europa e Estados Unidos, como povos sem escrita e, portanto, desprovidos de História (Santos, 2017).

Nessa conjuntura, embasada pelo positivismo⁴⁷ da época, teve na utilização de fontes escritas primárias a legitimação dessa escrita do passado, que se estabeleceu como único

⁴⁵ Referimo-nos aqui neste trabalho especificamente a História Ocidental, cuja evolução das transformações sociais convergem na civilização ocidental (raízes culturais europeias)

⁴⁶ Num diálogo com Michel Foucault (1926-1984), o poder não pertence a uma Instituição, mas está presente em todas as relações entre os indivíduos, que não escapam de seus efeitos, de forma circular, ora exercem, ora sofrem essa ação nas mais variadas manifestações sociais. Neste contexto, o poder produz, regulamenta e sanciona um regime de verdades, isto é, tipo de discursos que uma sociedade acolhe e os faz funcionar como verdade. (Foucault, 2021).

⁴⁷O positivismo foi uma corrente de pensamento criada pelo filósofo francês Augusto Comte (1798-1857), que defende que a ciência é o caminho para o progresso da humanidade.

critério válido para o ofício do historiador, como objeto de sua pesquisa (Guimarães, 2010). A pesquisa historiográfica a partir de um lugar social,

se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: um profissional liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligadas a privilégios, enraizada em uma particularidade é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (Certeau, 2007, p. 66-67).

Portanto, na pesquisa histórica permite-se uma produção e interdita-se outras, cujo critério em dado momento se estabelece por uma Instituição⁴⁸.

Certeau (2007), nos lembra que a historiografia é uma fabricação que engloba três elementos: um lugar (social), uma prática (mediatizada por uma técnica e um método científico) e uma escrita.

Entretanto, em diálogo com outras disciplinas no campo das humanidades (filosofia, literatura, etc.) verificou-se que essa escrita, a historiografia, composta por entremeios, vazios e lacunas, acabou por trazer um significado que se constitui no não dito (Certeau, 2007). “Nada dos ruídos de uma fabricação, de técnicas, de imposições sociais, de posições profissionais ou políticas perturbava a paz desta relação: um silêncio era o postulado desta epistemologia” (Certeau, 2007 p.68).

O pesquisador, a pesquisadora fazem então, perguntas ao passado que, se não questionado, permanece silencioso. O historiador, a historiadora olham para o passado para apreender uma problemática que se faz no presente. Preenche lacunas através de uma narrativa, de uma sucessão de fatos, num recorte de tempo dá sentido por meio da escrita que para ser “histórica” precisa estar:

[...] articulada com um *lugar social* da operação científica e quando institucional e tecnicamente ligada a *uma prática do desvio*, com relação aos modelos culturais ou teóricos contemporâneos. Não existe relato histórico no qual não seja explicitada a relação com o corpo social e com uma instituição de saber. Ainda é necessário que exista aí “representação”. (Certeau, 2007 p. 93-94).

A escrita vincula-se obrigatoriamente a regras inerentes a esta operação que a controla, acrescentando credibilidade a um discurso que se sustenta pela autoridade institucional (Certeau, 2007).

⁴⁸A ciência Moderna é ligada a instituições do saber, promovendo estudos específicos nas variadas áreas, com uma linguagem própria, formando as instituições científicas, a História também possui uma Instituição Histórica (científica) que funciona na sociedade (e seus meandros), uma base coletiva, um sujeito plural se organiza hierarquicamente, cuja produção é reconhecida (ou não) pelos seus pares, a Universidade.

Com a decadência dos ideais positivistas, que se estabeleceram por ações modelares totalizantes de que o historiador ou a historiadora reconstruiria a verdade do passado, a “subjetividade” do pesquisador, da pesquisadora e ainda a filosofia pessoal do leitor ou da leitora, o que se tem é uma verdade que se presume através de vestígios, portanto o discurso histórico está sempre em aberto, visto que a pesquisa historiográfica não fornece conhecimentos conclusivos, mas do momento de sua produção, é dinâmica, já que ao longo do tempo, novas técnicas, novos estudos e novos vestígios (fontes) podem surgir exigindo uma retificação, uma nova reflexão deste passado.

Dessa forma a pesquisa historiográfica foi se deslocando de um padrão, de um modelo, para os desvios, as diferenças. Portanto, a História se instaura como uma crítica enquanto se debruça no estudo das relações entre as generalidades e as particularidades, a descontinuidade, os desvios existentes nos detalhes, tornando a pesquisa mais rigorosa.

Assim, principalmente com o surgimento do movimento historiográfico trazido pela revista dos *Annales* no início do século XX, na França, uma abordagem mais ampla dos objetos de estudo da História se inicia, com ênfase às culturas produzidas pela sociedade no seu cotidiano, as mais variadas manifestações até então negligenciadas pelos historiadores. (Burke, 2021; Barros 2004).

Walter Benjamin (1892-1940) faz uma crítica contundente de uma escrita de história centrada nos moldes dos conquistadores da vitória e, portanto, numa identificação com os detentores do poder.

Quem quer que seja até aqui vitorioso fará parte do grande cortejo triunfal que marcha sobre aqueles que jazem no chão. O saque desse cortejo, apresentado como justo, terá o nome de herança cultural da humanidade. [...] tudo isso não testemunha sem testemunhar ao mesmo tempo a barbárie. Essa barbárie pode ser detectada até mesmo no modo como, ao longo dos séculos, essa herança irá passar das mãos de um vencedor a outro. O historiador materialista será, portanto, levado a separar-se disso. Ele deverá escovar a contrapelo o couro demasiado brilhante da história (Benjamin, 2020 p. 100-101).

Ao enunciar a necessidade de uma escrita que traga em seu bojo a História dos vencidos, Benjamin (2020) está se referindo aos desvalidos da luta de classes, aos excluídos, oprimidos, subalternizados por toda essa miríade da classe dominante.

Desvelar toda a barbárie sob a tradição cultural da elite detentora do poder, assim como o ressurgimento das culturas apagadas violentamente pela dominação, recuperando suas próprias Histórias, rompendo com a imposição desta história refletida de conquistas como se única (Lowy, 2011).

A História como disciplina teve seu processo inicial na França, junto com o advento das revoluções do século XVIII, em uma reivindicação da burguesia por uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória. Neste sentido, os parâmetros do pensamento positivista da época legitimaram a História, seu campo de atuação e seu método (Schmidt; Cainelli, 2009).

Trazendo Lélia Gonzalez a esta contextualização, notamos que a História acaba por reforçar o lugar que deve ser ocupado por determinadas parcelas da população:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez; Hasenbalg, 2022 p. 21-22).

Aqui, percebemos uma conexão com o pensamento de Paulo Freire (2019), em sua proposição de uma libertação dessa hegemonia advinda de uma elite dominante para a autonomia de uma escrita própria de História, que valorize a luta e saberes dos povos subalternizados.

Os círculos de cultura, ao possibilitar aos oprimidos que escutem sua própria voz, em sua epistemologia de (re)conhecimento e problematização das palavras e temas geradores associados às experiências e práticas culturais dos educandos e educandas se configuram como elementos desta emergência, longe da fragmentação desconexa de uma realidade social de uma educação bancária.

Ainda, corroborando esta ideia de reconfiguração de significados, o desvelamento de fontes locais originais, muitas vezes ocultas, favorece a reivindicação de uma escrita de História capaz de reconstruir a memória coletiva autônoma deste povo colonizado nas periferias da Europa. Acerca desse processo, Fanon escreve:

O colono faz a história, e sabe que a faz. Como se refere constantemente a história de sua metrópole, indica claramente que ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que ele escreve não é, portanto, a história do país que ele saqueia, mas a história de sua nação, naquilo que ela explora, viola, esfaima. A imobilidade à qual o colonizado está condenado só poderá ser revertida se ele decidir pôr fim à história da colonização, a história da pilhagem, para fazer existir a história da nação, a história da descolonização. (Fanon, 2022, p. 48).

Em vista disso, a pedagogia do oprimido é também método de emancipação destes seres racializados, violentamente dominados, para que possam contar sua História com a sua

própria voz, conscientes de serem sujeitos históricos e possuidores de saberes outros que não os ocidentais, numa releitura de sua realidade. (Custódio, 2020).

Relacionando-se ao Brasil, mais especificamente, desde a sua criação como disciplina no século XIX, a História tem passado por diferentes concepções e tradições historiográficas.

Inicialmente, em seu nascedouro, a partir dos adventos de 1500, o Brasil teve sua História contada, não livre de equívocos, pelos viajantes e aventureiros estrangeiros que circularam pela região e descreviam a natureza em suas peculiaridades, não deixando de existir a criação de mitos com relação aos indígenas, sua cultura e modo de vida, de tal maneira que muitos destes aspectos pejorativos, estereotipados e ideológicos, ainda permanecem tanto no imaginário da população, como em manuais didáticos (Pinsky, 2023).

Enquanto constituía-se como Nação, Francisco Adolfo Varnagen⁴⁹ narrou a sua visão deste Brasil que tentava se firmar em sua autonomia, ainda sob a transição conciliada de Independência em 1822 e para isso constrói em sua obra uma retórica de nacionalidade, protagonizada por uma classe de homens brancos livres, numa concepção europeia (Pinsky, 2023). Este aspecto é corroborado pelo apoio de Dom Pedro I a fundação de novas instituições de saber:

A fundação do primeiro Instituto Histórico e Geográfico em 1838 responde também a lógica do contexto que segue a emancipação política do país. Sediado no Rio de Janeiro, o IHGB surgia como um estabelecimento ligado a forte oligarquia local, associada financeira e intelectualmente a um “monarca ilustrado” e centralizador. Em suas mãos estava a responsabilidade de criar uma história para a nação, inventar uma memória para um país que deveria separar, a partir de então, seus destinos dos da antiga metrópole europeia (Schwarcz, 1993, p. 32-33).

Neste contexto, há um alinhamento entre civilização e nação, que culmina já no governo de Getúlio Vargas (1930-1937) com a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, de 1933, que se encerra numa busca por uma única identidade nacional, de modo que os indígenas, as indígenas, negros e negras, ao se afastarem do conceito biológico de eugenia e alocados para o campo da cultura, são vistos de maneira positiva (Munanga, 2020).

Entretanto, cria um mito de democracia racial, que permite à elite dominante mascarar os conflitos raciais, a exclusão e desigualdade social existente. “Freyre não privilegia na sua análise o contexto histórico das relações assimétricas de poder entre senhores e escravos, do qual surgiram os primeiros mestiços (Munanga, 2020 p.84)”.

⁴⁹ Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878). Sua História geral do Brasil foi publicada em dois volumes, nos anos de 1854 e 1857, com reedição revista, aos cuidados do autor, em 1877.

Assim, no Brasil, a História acaba homogeneizando a construção de uma identidade nacional harmoniosa, de conciliação, de maneira que as etnias não dominantes foram expropriadas e silenciadas em suas próprias expressões de identidade e, portanto, a História acabou por legitimar o projeto político da elite dominante (Munanga, 2020; Nadai, 2023)

A falta de problematização das tensões que permeiam as relações étnico-raciais, historicamente, tem alimentado o mito de democracia racial, permitindo à elite branca e economicamente dominante, no Brasil, mascarar os conflitos raciais, a exclusão e desigualdade social existente.

Desse modo, cabe analisar a hegemonia da História ocidental eurocêntrica presente ainda nos currículos brasileiros, principalmente, em temas relacionados aos sujeitos negros e indígenas cujo protagonismo é solapado pela centralidade ocupada por sujeitos brancos, muitas vezes da elite, que dominam os livros didáticos ainda de maneira geral.

A escola pode ser considerada então, como um dos espaços que interferem na construção de identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-los, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002).

E é justamente como resultado das lutas protagonizadas pelo Movimento Negro pela ocupação deste espaço escolar que são promulgadas as leis 10.639 de 09/01/2003 (Brasil, 2003) e 11.645 de 10/03/2008 (Brasil, 2008) tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Apesar dessa conquista, ainda persiste uma miopia curricular que perpetua o eurocentrismo e, por conseguinte, o epistemicídio que alude “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do Colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (Santos; Meneses, 2009, p. 183).

Coadunando-se a esses princípios observa-se que:

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que ele se torna. É impossível falar de história única sem falar de poder. Existe uma palavra em gibão⁵⁰ na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder, O poder é a

⁵⁰ Habitam a região sudeste da Nigéria e falam a língua Ibo, do tronco Benue-Congo da família Niger-Congo. A noção do grupo enquanto comunidade unificada surge a partir do colonialismo. Há uma grande diversidade interna em termos de hábitos e estilos de arte. <https://acervoafrika.org.br/material/grupo-cultural/igbo/> Acesso em: 27 mai.2023

habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja a sua história definitiva (Adichie, 2019, p.22).

Por consequência, essa forma de exclusão contundente da sociedade brasileira, o racismo⁵¹, serve como um dos alicerces ao sistema capitalista, que privilegia uma pequena parcela da população detentora do poder e, portanto, instrumentaliza o Estado a seu favor:

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida, 2019 p.34).

Assim, também se utiliza do apagamento de saberes outros que não os ocidentais, intencionalmente para objetificação e subalternização de corpos (Santos; Meneses, 2009), de modo que a educação pública em seu processo pedagógico de dominação colonial e eurocêntrico tem papel fundamental no controle da mobilidade de determinadas camadas da população na territorialidade⁵² da ocupação de espaços, impossibilitando-as de alcançar posições socioeconômicas além daquelas pré-estabelecidas por esta elite.

Ainda neste sentido, alia-se a formação histórica do Brasil à negação da alteridade que por meio do uso de violências físicas e/ou simbólicas impuseram esta cultura homogênea que, numa relação assimétrica de poder, levou a estes sujeitos históricos massacrados a uma situação de constante resistência pelo direito à vida e busca da cidadania (Candau, 2010).

Vimos assim, que o ensino de História se relaciona diretamente à construção de uma identidade cultural e, assim, da representação social que se pode formar de determinadas parcelas da população intencionalmente excluídas durante este processo de formação.

A História no currículo da educação básica é fundamental, pois como conhecimento e prática social apresenta as permanências, rupturas e reconstruções nos campos das lutas, sendo elemento de transformação da realidade social (Dias, 2018).

Assim, enquanto componente curricular é essencial à educação das relações étnico-raciais, mediada por um currículo pautado na interculturalidade, problematizar as causas do

⁵¹Falar sobre desigualdade social no Brasil é, também, falar sobre desigualdade racial. Esta afirmação é fruto das pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, que apontam que as pessoas pretas ou pardas são as que mais sofrem no país com a falta de oportunidades e a má distribuição de renda. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em 27.mai.2023

⁵² A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (Haesbaert, 2021)

racismo, buscar a sua superação através de práticas de diálogo e intercâmbio cultural, visando a promoção da equidade social, o empoderamento das culturas da população negra e a valorização da dignidade humana. (Uchoa; Chaves; Pereira, 2021).

Neste aspecto, tomemos Paulo Freire (2024b) que nos aponta para a maldade da perspectiva neoliberal que nos impõe o fatalismo, isto é, uma História como determinação, como destino dado e imutável. Todavia, Freire (2022, 2024b) apresenta em contraponto, a superação das situações-limite, ou seja, as possibilidades de um futuro em aberto, de sujeitos que tomam a história em suas mãos em vez de se perceberem como mero objetos.

Já Lélia Gonzalez (2020;2022), em sua trajetória, aponta a fazedura de uma História de resistência protagonizada pelo Movimento Negro em suas mais variadas articulações socioculturais para esquivar-se do controle e manipulação das autoridades.

Assim, podemos delinear elementos de Educação Popular que gira em oposição à oficialidade da História fatalista e que age no sentido da conscientização de sujeitos capazes de (re)criar as suas histórias.

4. O CURRÍCULO, A BNCC E A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Nesta seção, apresentamos os antecedentes curriculares e a trajetória da BNCC como documento orientador, problematizamos os elementos do processo de empresariamento (Freitas, 2012; Motta; Andrade, 2020) nela contidos e analisamos a Reforma do Ensino Médio em suas dinâmicas limitantes de uma educação crítica e integral, de interesses privados capitalistas e de atendimento a metas de índices estatísticos. Também são apresentadas as análises do Material Didático do Ensino Médio.

A concepção de currículo como ferramenta pedagógica pode ser situada a partir do final do século XIX, em especial nos Estados Unidos, há desde então um processo que alcançou uma enorme gama de abordagens, nem sempre pacíficas, as quais giram em torno da estruturação das práticas pedagógicas em três aspectos, a prática, a técnica e a multicultural (Fernandes, 2014).

Numa das suas várias concepções o “Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa” (Saviani, 2016 p. 55). Todavia, como já exposto, o currículo não está circunscrito ao ambiente escolar, pois envolve questões ideológicas e políticas, bem como os conflitos de classe, raça, sexo e religião (Apple, 2008).

Assim, construir um currículo significativo que se considere o contexto social em que os educandos e educandas se inserem, como também os aspectos que permeiam o conhecimento, é fundamental na promoção da equidade, cidadania e consciência crítica (Freitas; Pinto; Pimenta; 2021).

Adentrando na seara histórica da implementação mais estruturada de currículo no Brasil, Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, promoveu uma reorganização escolar com a implantação de um currículo notadamente voltado ao desenvolvimento da vida em sociedade, para além do uso de disciplinas para o crescimento intelectual.

Foi um primeiro esforço de inovação que mais tarde se caracterizou a abordagem escolanovista de currículo e ensino. Alguns anos depois, na Reforma Francisco Campos, em 1931, currículos e programas foram prescritos particularmente para o ensino secundário, com características centralizadoras e de forte concepção controladora (Moreira, 1990).

O INEP, fundado em 1938, exerceu papel importante no campo do currículo, ofereceu cursos sobre o tema e se tornou base institucional de estudos sobre currículos na década de

quarenta e, a partir de 1944, passou a publicar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que se tornou referência de estudos na área. Neste aspecto, a teoria curricular apresentada pelo INEP era progressista com ênfase no desenvolvimento “natural” da criança e seu relacionamento social (Moreira,1990).

Já a partir da década de cinquenta, houve um aumento da influência estadunidense que se configurou em diversas áreas inclusive na educação. Um importante acordo foi assinado em 1956, entre Brasil e Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) cuja finalidade foi pautar procedimentos, métodos e recursos de tendência curricular estadunidense no Brasil (Moreira,1990).

Após 1964, a influência da agência estadunidense USAID no Brasil aumentou com assinaturas de acordos com o MEC, os denominados acordos MEC-USAID, além de acordos diretamente com universidades estadunidenses e com fundações e organizações internacionais como a Ford, Fullbright, OEA, Banco Mundial, Banco Inter-Americano de Desenvolvimento entre outros.

Há neste período, entre a década de vinte e o final dos anos setenta, uma combinação de elementos clássicos e tecnicistas nestas concepções de currículos introduzidos pelas diversas reformas educacionais, com observância de haver em determinados momentos maior ou menor grau de influência estrangeira, a destacar a estadunidense (Moreira,1990).

Dessa forma, o currículo corresponde ao período em que está situado sofrendo as transformações sociais, econômicas e culturais refletindo a sua época sabendo-se que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização e da educação (Moreira; Silva, 2008 p.8).

Neste contexto, a Reforma do Novo Ensino Médio se organiza numa reformulação curricular de disputas cujo documento normativo é a Base Nacional Curricular Comum, a BNCC (Brasil, 2018b).

Sua reforma se instaura como proposição de solução de um problema crônico estrutural predominante na educação, no Brasil, que desde sua consolidação se revestiu de um caráter elitista, onde às classes populares eram destinados o ensino profissionalizante, de qualidade inferior ou mesmo a exclusão dos bancos escolares.

Desde 1854, já houve 16 reformas do ensino médio⁵³ estabelecendo-se pela Lei 13.415/2017(Brasil, 2017) a décima sétima. Isso pode ser significativo nas percepções de que

⁵³ Refere-se a nomenclatura atualizada

o poder público age conforme as pressões que lhes são suscitadas, geralmente em permanências e rupturas que na maioria não beneficia plenamente as classes mais pobres, em contrário, serve a interesses de uma classe dominante. A este cenário se inclui a necessidade de uma educação de qualidade, exigência de uma economia altamente globalizada.

Nos anos 2000, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000), apoiado em princípios curriculares para atendimento às novas necessidades que capacitem o estudante, a estudante para a vida, no século XXI. Elaborados de com as indicações da LDB/96(Brasil, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/98(Brasil, 1998) , os PCNEM apresentam as bases legais que fundamentam o então chamado “Novo Ensino Médio”, especificando as competências e habilidades por área de conhecimento e pelas disciplinas potenciais de cada área.

No ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC) define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM(Brasil,2012b) apresentando as bases e procedimentos a serem seguidos pelos sistemas de ensino e escolas.

Em 2018, foram modificadas pela Resolução nº 3 de 21/11/2018(Brasil,2018c), em virtude das alterações previstas na LDB, em seu art. 10, as DCNEM definem que a formação geral básica e o itinerário formativo do Ensino Médio devem ser partes indissociáveis e em seu artigo 12 apresenta como deve ser a organização dos itinerários formativos, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional

A Lei n 25 o 9.394/1996⁵⁴ define em seu Art. 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Resta, portanto, verificar quais elementos presentes nesta Reforma alavancam uma formação conforme elencada no artigo supracitado, na qual a BNCC (Brasil, 2018b) é referência obrigatória na formulação dos currículos dos sistemas de ensino e redes públicas municipais e estaduais e se apresenta como modelo orientador de forma a integrar as ações

⁵⁴ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

em todas as esferas e garantidora da permanência na escola e elevação da qualidade do ensino.

Apesar do aspecto supostamente democrático na implementação desse documento explicitado pelas audiências e consultas públicas efetuadas⁵⁵, o que se pode auferir é a influência empresarial na sua organização. Importante salientar que num breve histórico a BNCC passou por 3 versões sendo, a última e atual, em 2018 já com a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio.

A BNCC (Brasil, 2018b), documento normativo nacional da educação básica, na qual o ensino médio se insere como última etapa, já em sua terceira e por enquanto, última versão, se organiza numa pedagogia por habilidades e competências, deixando como coadjuvantes as disciplinas que ensejam um conhecimento crítico e cultural das educandas e dos educandos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil,2013) mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁵⁶(Brasil , 2018b p.8).

Neste aspecto, guia-se por competências que asseguram a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho num alinhamento aos organismos internacionais:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC

⁵⁵ De 23/06 a 10/08/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. De 2 a 15/12/2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Entre 17 a 19/06/2015 acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. Entre 19 e 23/11/2014 é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum(BNCC, 2018)

⁵⁶ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf> . Acesso em 09 jan. 2025

indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018b, p.13).

Por isso, há um caráter pragmático mercadológico estabelecido pelas competências da BNCC (Brasil, 2018b), já que, e principalmente por uma linha de características e habilidades da pedagogia do aprender a aprender, se relaciona ao empreendedorismo, ao abastecimento do mercado de trabalho e uma postura que pode se aliar a um conceito meritocrático, de produção, quando se apoia num suposto protagonismo estudantil e de autonomia,

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (Brasil, 2000, p. 12).

Isto posto, neste cenário, enxerga-se a formação de cidadãos habilidosos e competentes, aptos ao mercado de trabalho, entretanto pela estrutura curricular da BNCC (Brasil,2018b) a formação integral e democrática fica relegada ao segundo plano.

Então, pode-se auferir que a escola troca seu papel social e cultural para os de uma formação mercadológica capitalista, cujo cerne é a capacidade de adaptação dos alunos e das alunas, que são alçados a aprendizagens mínimas para resolução imediata do seu cotidiano, sem com isso elevar o seu caráter cognitivo e pensamento mais elaborado (Libâneo,2012). Nesse sentido, a Reforma do Novo Ensino Médio está inserida neste contexto.

Assim, a citada busca de qualidade e equidade tão fortemente propagada desconsidera problemas estruturais a começar pela formação docente, melhorias salariais, das condições de trabalho, melhor distribuição de recursos públicos, de forma que somente a reforma curricular, na qual se verifica a essência da Lei 13.415/2017 (Brasil,2017) não é suficiente.

Através da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), há uma reconfiguração da arquitetura do Novo Ensino Médio brasileiro, sob o escopo do conceito de Formação Humana Integral e Protagonismo Estudantil, promoveu uma reformulação do currículo desta modalidade de ensino, orientada pela instituição da BNCC (Brasil, 2018b) de itinerários formativos.

Promoveu a aglutinação de disciplinas, tornando-as optativas e o estabelecimento de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática como obrigatórias. As disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram visivelmente desvalorizadas, em função da redução de sua carga horária.

Instala uma aprendizagem por uma conceituação interdisciplinar e contextualizada à realidade dos e das estudantes, entretanto, houve na realidade, a fragmentação do ensino, com valorização de aprofundamentos que visam as escolhas profissionais dos alunos e alunas, sem proporcionar efetivamente um leque de opção que não seja objetivado ao mercado de trabalho (Carrano, 2017).

Verifica-se também em seu bojo, o atendimento a um melhor desempenho em avaliações externas a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA⁵⁷ (Dias, 2018). Por conseguinte, a Reforma do Novo Ensino Médio diminuiu ou excluiu a carga horária e diluiu a especificidade e autonomia disciplinar de componentes na Formação Geral Básica,

Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas;- Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas(Brasil, 2019).

Tem-se a clara demonstração do fenômeno da colonialidade, que se instaura pelos órgãos governamentais, que direciona toda forma hegemônica de trabalho para o capital (Quijano , 2002;Gonzalez, 2020),impõe um não Ser a população mais vulnerável, no caso da escola pública ao precarizar o currículo, impedindo uma complexificação de pensamento crítico , de maneira que a História pudesse assumir o instrumento principal para uma consciência na construção de pensamento autônomo e pela hierarquização dos conteúdos, de modo que os mais necessários e importantes são impostos por uma horda burocrática que atende a interesses de abastecimento de mão de obra do sistema dominante, altamente globalizado(Dias, 2018;Teixeira,2018;Cerri 2011).

⁵⁷ A sigla, que em inglês quer dizer *Programme for International Student Assessment*, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, representa a mais importante avaliação comparativa de educação no mundo, criada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), avalia o investimento financeiro na Educação e a qualidade do ensino, servindo como parâmetro de políticas públicas.

Ao mesmo tempo se vincula a subalternização tanto os e as docentes numa prática pedagógica a qual foram excluídos do processo decisório ao mesmo tempo em que alija os direitos dos educandos e educandas (Dias, 2018)

Neste aspecto, a Colonialidade do poder se impõe no atendimento aos interesses dominantes, numa reforma dentro do sistema capitalista e, portanto, com todos os princípios e influências que o determinam, sendo a reprodução e manutenção deste sistema principalmente quando se apreende os recentes e constantes ataques neoliberais a educação, em duas frentes, a primeira no sentido de privatização do ensino público, a outra, por meio da participação no processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018b) de entidades privadas como: Itaú(Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman, CENPER, Todos pela Educação e Amigos da Escola, atuando pelos seus interesses, implementando o ideal neoliberal de meritocracia e competitividade entres alunos e entre os docentes⁵⁸.(Silva, 1994; Freitas,2014; Leher, 2019).

Além disso, manifesta pela atuação de órgãos como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, entre outros órgãos, que pressionam os sistemas de educação nacionais a fazer com que as instituições de ensino e os profissionais que nelas trabalham se moldem às necessidades do Capitalismo contemporâneo:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p.29).

Portanto, há uma simplificação da aprendizagem que atende princípios neoliberais, a escola acaba por reproduzir valores da cultura dominante (Dias,2018;Teixeira 2018).

A proposta da Lei Diretrizes e Bases (Brasil,1996) tinha finalidades mais democráticas e republicanas para uma formação mais humanística, visando o desenvolvimento reflexivo, incluindo o ensino de Filosofia e Sociologia no currículo, além do ensino médio como modalidade da educação básica nacional (Teixeira, 2018; Dias 2018).

Para Paulo Freire (1969) a concepção humanista e libertadora da educação não dicotomiza o homem do mundo, mas, afirma a sua mutabilidade e estimula a criatividade. “Se

⁵⁸ Em exemplo, há o Movimento pela Base, uma ONG cuja missão é a busca para a garantia de uma educação de qualidade para todos, com a parceria de diversas empresas privadas (MOVIMENTO,2023).

o encarmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encarmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (Freire, 1969 p.124).”

No contexto da Reforma do Novo Ensino Médio, há então uma incongruência entre a agência dos alunos e alunas, como sujeitos e protagonistas e a exclusão, ou diminuição de disciplinas de preponderância humanística em favor de um conteúdo tecnológico de inserção no mercado do trabalho, assim as condições cognitivas para reflexão, ação e transformação são restringidas (Dias,2018).

Ainda em 2024, depois de sucessivos embates, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, em 31 de julho, a Lei nº 14.945/2024,(Brasil ,2024) que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.

Desse modo vejamos como era: Carga horária obrigatória (ensino regular), 1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 1.200 horas para itinerários formativos. Agora como ficou: 2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 600 horas para itinerários formativos.

Percebemos então que houve uma importante modificação da carga da formação geral e do itinerário formativo, respectivamente migrando de 1800 para 2400 horas com consequente redução de 50% do itinerário formativo de 1200 para 600 horas.

Isso é sintomático da percepção já aqui apontada, do caráter teleológico ao mercado que a antiga reforma possuía. Retornam a obrigatoriedade: inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio. Anteriormente somente português e matemática eram obrigatórios em todos os anos do ensino médio.

Com referência aos itinerários formativos, cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos. No ensino regular, eles devem ser complementares à formação geral básica, em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (Brasil, 2024). Uma outra novidade é o oferecimento da Língua espanhola, ainda que não em caráter obrigatório.

Outra importante mudança é que os itinerários formativos agora deverão seguir diretrizes nacionais, a serem elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE),

colegiado formado por representantes da sociedade civil indicados pelo Ministério da Educação.

Isso acaba sendo um sintoma, já que havia a existência de itinerários supostamente esdrúxulos como: “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets S/A” e “Arte de morar”(Exame , 2023, on line⁵⁹), que podiam suscitar dúvidas à sua colaboração para uma formação integral dos alunos e alunas, visto que até então componentes como História, Sociologia e Filosofia perdiam espaço. Ou ainda em outro sentido, uma desigualdade em seu oferecimento.

Permanecendo no rol das alterações, tem-se a inclusão de conteúdos dos itinerários no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2027, o que se pode auferir por hora, é que na realidade não houve uma revogação do Novo Ensino Médio, mas uma alteração que se junta às mais reformas que já entraram em vigor na educação brasileira. Poderíamos pensar então ser esta Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) mais um remendo neste processo.

4.1 As Versões da BNCC e o Currículo de História

É importante analisar alguns fatos de como se construiu o currículo de História ao longo da trajetória da implementação da BNCC a partir da versão, ainda que preliminar, para consulta pública, lançada em 16 de setembro de 2015, pois nota-se que a atual do documento difere sobremaneira desta primeira.

Inicialmente se constata a permanência do silenciamento histórico das mulheres, negligenciando as problemáticas das relações de gênero, que resulta do cerceamento promovido pelas relações de poder presentes na homologação da BNCC(Giovannetti; Sales 2020).

Corroborando com esta ideia, acabou-se por eliminar qualquer referência a questões de gênero e de sexualidade da BNCC, portanto, as dicotomias produzidas pelo pensamento iluminista que embasam questões contemporâneas de violência contra a mulher, contra a população LGBT, desigualdade social e ocupação de espaços hierárquicos entre outros, foram assolapadas (Carreira,2019)

Nos anos 80, já nos questionava Lélia González (2020, p.223) “Mas o que sabemos mais sobre Luísa Mahin? Nada mais. E é interessante observar que essa prática do silêncio

⁵⁹ Disponível em : <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/> Acesso 11 nov. 2024

em relação à participação da mulher negra nas lutas do seu povo se repete até os dias de hoje”.

Desse modo, histórias de mulheres trabalhadoras, escravizadas, intelectuais e cientistas ainda precisam ser contadas, essas resistências também acabam por compor as disputas em torno do currículo do ensino médio (Giovanneti; Sales 2020).

Em 2015, no texto preliminar, apesar do banimento da categoria gênero, os especialistas elaboraram um currículo que rompia com a lógica eurocêntrica, de tradição francesa, de modelo cronológico e quadripartite: Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Entretanto, sofreu críticas de vários setores da sociedade, inclusive de historiadores sob uma narrativa acusatória de doutrinação político-esquerdista, brasilcentrismo⁶⁰, de preceitos da extrema-direita, mas que também pode ser tomado como um polo de resistência, já que se aliado a uma História do Brasil recente, jogar luz à História dos africanos e da diáspora e dos povos indígenas, até em cumprimento das Leis 10639/2003 e 11.645/2008(Pereira;2018, Cerri; 2021).

Salienta-se o conturbado contexto político⁶¹ em que se engendrou a construção deste currículo, uma junção de interesses de setores conservadores, ultraconservadores e de associações profissionais de História, em que se preconizou o corporativismo com uma determinada desqualificação da equipe de especialistas nomeados⁶², críticas superficiais lideradas pelo próprio Ministro da Educação da época, Renato Janine Ribeiro(2015), sendo posteriormente seguido por Aloizio Mercadante(2015-2016).(Pereira;2018, Cerri; 2021).

Ao atentarmos para o texto preliminar da BNCC, em 2015, verificamos que houve uma tentativa de elaboração uma outra História, dentro de uma educação democrática e igualitária, que sem ser alternativa, contemplasse a realidade do Brasil, com maior proximidade dos alunos e das alunas, de uma pluralidade étnica e social.

⁶⁰Podemos fazer uma analogia com a narrativa do 'racismo reverso', mas, neste caso, aplicada ao conceito de eurocentrismo.

⁶¹ O entorno que culminou no impeachment de Dilma Rouseff de 02/12/2015 a 31/08/2016, no denominado processo do golpe de 2016.

⁶² Especialistas nomeados: Antônio Daniel Marinho Ribeiro (Seduc-AL); Giovani José da Silva (Unifap); Leandro Mendes Rocha (UFG); Leila Soares de Souza Perussolo (Undime-RR); Márcia Almeida Gonçalves (UERJ); Maria da Guia de Oliveira Medeiros (Undime-RN); Marcos Antonio Silva (USP); Marinelma Costa Meireles (Seduc-MA); Reginaldo Gomes da Silva (SeducAP); Rilma Suely de Souza Melo (Seduc-PB); Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL); Tatiana Gariglio Clark Xavier (Seduc-MG)

Houve uma concepção de História como componente essencial ao entendimento de suas existências e tangibilidade enquanto sujeito no agir nas suas realidades presentes, sem com isso proceder uma exclusão da História Ocidental por completo.

Essa possibilidade seria pouco plausível pois o Brasil está inserido num contexto mundial de História seja no seu papel na geopolítica, seja como antiga colônia, etc., assim, não está descolado de uma concepção globalizada de História.

Portanto, o que se referencia é o protagonismo que se dá a determinadas abordagens, visto que, enquanto currículo, se implica em escolhas do que se deve abandonar ou ainda permanecer(Cerri, 2021), que o próprio documento fundamenta: “Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática”(Brasil, 2015a p.243).

Contudo, o que se sucedeu foi um retrocesso que reformulou sumariamente o texto preliminar de forma que a segunda e terceira versões mantiveram a estrutura eurocêntrica, sem rompimento com a cronologia linear da cultura cristã e a tradição canônica francesa, quadripartite e assim atendeu à interesses e críticas de uma ala da sociedade (Pereira; 2018, Cerri; 2021).

Outro item que embasa a nossa pesquisa é que a área de Ciências Humanas para o Ensino Médio, não sofria a fusão de componentes curriculares, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia e embora prescrevesse uma intensificação na articulação interdisciplinar e transversal, estes componentes permaneciam configurados autonomamente em seus objetivos de aprendizagem.

Esta situação se alterou posteriormente de maneira que na versão final de 2018, competências específicas e habilidades foram incorporadas sob esta grande Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não privilegiando o direcionamento para determinado componente, dado que o Conhecimento deve perpassar por todos interdisciplinarmente, segundo o documento final. No quadro abaixo, apresentamos um exemplo desta modificação.

QUADRO 1 - Comparação do Componente Curricular História – BNCC 2015 x 2018

Versão BNCC-2015 x BNCC-2018 para o Ensino Médio
Texto Preliminar BNCC -2015
Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-Brasileiros – 1º Ano
Objetivos de Aprendizagem do Componente Curricular História no Ensino Médio

CHH1MOA001 utilizar criativa e criticamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras ,ameríndias e europeias
Versão Final da BNCC-2018
Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
EM13CHS101 Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Fonte: Elaborada pela autora em 2024

Para além da alteração de nomenclatura da atual BNCC de 2018, há uma maior generalidade na descrição da habilidade, que um primeiro momento era bem específico na versão preliminar de 2015, inclusive com indicação de temas por anos no caso do exemplo o 1º ano, o de *Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-Brasileiros*, para o 2º ano o tema *Mundos Americanos* e por fim o 3º ano com estudo dos *Mundos Europeus e Asiáticos*.

Observa-se a linguagem, Ameríndios, uma descolonização muito evidente do termo pejorativo índio, ainda utilizado em grande escala, principalmente no senso comum, apesar dos avanços que se fizeram em sentido de uma desconstrução importante para a autodeterminação dos povos indígenas alinhada às suas reivindicações.

Salienta-se ainda, que na BNCC de 2018 , usa-se a palavra “Índigena”. “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (Freire, 1992, p.68).

Especificamente sobre a Reforma do Novo Ensino Médio, sobre a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao analisarmos a parte introdutória da BNCC (Brasil, 2018b) verifica-se que esta obrigatoriedade está contemplada em *Temas Contemporâneos* do currículo proposto, entende-se então que cabe a cada sistema de ensino a aplicação deste dispositivo legal:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de **temas contemporâneos** (grifo nosso) que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018b, p. 19)”.

Ora, em um país como o Brasil, as questões das relações étnico-raciais são fundamentais para o entendimento crítico da construção da identidade, dos diversos racismos, epistemicídio a que foram submetidos o povo africano e aos indígenas impostos pela colonialidade , origem e manutenção das desigualdades sociais. Neste sentido, surge o questionamento sobre qual ênfase são abordados estes temas contemporâneos. Uma

constatação pode ser auferida, em um currículo eurocêntrico o espaço para os assuntos africanos e indígenas relega-se a um segundo plano em adendos (Moreno,2019).

Dessa forma pode se partir para uma intencionalidade, “a Colonialidade do poder só se sustenta por haver um modo específico de produção de conhecimento, uma epistemologia, que se relaciona com uma maneira específica de aplicar estes conhecimentos com fins de exercício do poder (Nascimento; Botelho 2010 p. 75).

4.2- A Reforma do Novo Ensino Médio e o Currículo Paulista

Neste momento nos debruçamos sobre as relações estabelecidas entre a Reforma do Novo Ensino Médio e o Currículo Paulista ,de forma que apuramos que já se estabelecia um atendimento a interesses empresariais em sua implementação e discussões preliminares, os quais se somam a Reforma, normatizados por elementos excludentes, mantenedores das desigualdades sociais.

Também nos atinamos, mais a frente, à análise da utilização do livro didático como currículo prescrito, no caso específico do Estado de São Paulo, às aulas que compõe o Material Digital em uso, desde o ano de 2023, majoritariamente.

Com a homologação da BNCC do Novo Ensino Médio, os Estados iniciaram as adequações necessárias de seus currículos através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria nº 331, de 2018(Brasil, 2018d).

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio tiveram início em 2018 e envolveram profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e de entidades não governamentais.

Assim como ocorreu com a formulação e implementação da BNCC, no caso do Currículo Paulista , a interferência de entidades empresariais não foi diferente. No Estado de São Paulo, um dos momentos-chave desse processo é o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PECSP), lançado em 2011, resultado da parceria entre Secretaria da Educação

(Seduc-SP) e Associação Parceiros da Educação⁶³ (que se ramifica em diversas Organizações Não- Governamentais - ONGs -, fundações e institutos empresariais).

A partir da formalização da parceria entre a APE e a SEE-SP, as ações associadas aos pilares do PECSP foram paulatinamente diluídas na execução do convênio. “Assim, no quadriênio 2015–2018, a parceria público-privada passou a se confundir com o próprio PECSP” (Cássio,2020 p.9).

Assim, o Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM) pode ser entendido como parte de um processo de políticas neoliberais que se estabelecem pela agência das entidades empresariais (Cássio, 2020; Goulart, Moimaz, 2021).

Dessa forma legitimam a construção da naturalização dos instrumentos de dominação constituídos pelo capital que se travestem em princípios democráticos e equânimes, de estimulação ao empreendedorismo e com uma supervalorização ao projeto de vida e protagonismo (Goulart, Moimaz, 2021).

A estrutura do CPEM tem embasamento em documentos legais que se complementam, o Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio (São Paulo, 2020); a Deliberação CEE 186/2020 (que fixa normas relativas ao CPEM de acordo com a Lei 13.415/2017 para a rede estadual, rede privada e redes municipais) publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP), de 07 de agosto de 2020 (DOSP, 2020). O CPEM se fundamenta em:

A principal característica da etapa final da Educação Básica é a flexibilização curricular, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante. A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania (São Paulo, 2020, p. 46).

Para o ano de 2024, houve uma readequação do currículo com as disciplinas de Física, Geografia e História reintegradas à matriz curricular da 3ª série do Ensino Médio com duas aulas na semana para cada disciplina (São Paulo,2023a). Em 2023, não houve oferecimento autônomo destes componentes estando os mesmos integrados nos itinerários formativos.

Outra alteração na rede é a redução dos itinerários formativos. Dos 12 que eram ofertados em 2023, restaram apenas 3: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGGCHS); Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT); Formação Técnica Profissional, cujas orientações serão publicadas em resolução própria (São Paulo,2023a).

⁶³ É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse público que reúne entre outros: Iguatemi, Bank of América, Itaú BBA, BTG Pactual e Fundação Bradesco.

Todos os estudantes das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio que optarem pelo itinerário formativo de Linguagens e Ciências Humanas terão aulas de arte e mídias digitais, liderança, oratória, filosofia e sociedade moderna e geopolítica (São Paulo,2023a).

Sobremaneira, esta alteração na matriz curricular em 2024, apesar de atender solicitações das e dos estudantes e das e dos professores, reflete a hierarquização que já é presente na nossa sociedade de modo que determinados conteúdos são mais importantes e necessários que outros (Dias, 2018).

Expressa também a limitação que os e as estudantes têm ao fazer suas escolhas, pois se trata da opção disponível naquele momento, o que se pode concluir na delimitação da tão propagada flexibilização do currículo (Teixeira, 2018).

Há possibilidade de o itinerário formativo na escola mais próxima à sua residência não ser realmente o preferido pelo/a estudante de forma que escolha um alternativo, ou ainda em uma outra dinâmica, se obrigue a procurar uma outra unidade escolar onde o itinerário formativo de sua preferência esteja disponível, ficando na dependência de uma vaga e sujeito/a a um deslocamento maior.

Neste sentido, a democracia é restritiva e não se alinha ao almejado projeto de vida dos/as estudantes, num paradoxo trazido no bojo, não só do ensino médio, mas do ensino no Brasil (Dias,2018; Teixeira 2018).

De acordo com a legislação brasileira, escola de tempo integral é aquela em que o aluno permanece por, no mínimo, sete horas por dia. Abaixo disso, a escola é considerada de tempo parcial.

QUADRO 2 – Distribuição dos Componentes Curriculares – Período Diurno

Ensino Médio- Tempo Parcial- Diurno -Área Linguagens e Ciências Humanas					
	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1a serie	2a série	3 série
Formação Geral Básica	LINGUAGENS				
		Língua Portuguesa	4	3	3
		Língua Inglesa	2	0	0
		Arte	2	0	0
		Educação Física	2	1	2
	MATEMÁTICA	Matemática	5	3	3
	CIENCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	2	0
Física		2	2	2	

		Química	2	2	0
	CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	0	0
		Geografia	2	2	2
		História	2	2	2
		Sociologia	0	2	0
		Aulas Semanais	27	19	14
		Horas Anuais	810	570	420
Itinerário Formativo Global		Educação Financeira	2	2	2
		Inglês	0	2	2
		Tecnologia e Robótica	2	0	0
		Projeto de Vida	2	2	2
		Aceleração Vestibular	0	0	3
		Redação e Leitura	2	2	2
Itinerário Formativo		Arte e Mídias Digitais	0	2	2
		Liderança	0	2	2
		Oratória	0	2	2
		Geopolítica	0	0	2
		Filosofia Soc. Moderna	0	2	2
		Aulas Semanais	8	16	21
		Horas Anuais	240	480	630

Fonte: Elaborado pela autora em 2024

É notável que no horário diurno, não há aulas de expansão no contraturno escolar. Constate-se que durante a formação geral básica os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, não são oferecidos em todas as etapas do Ensino Médio, ou seja, durante os 3 anos. Apenas o de História é ofertado em toda esta etapa.

QUADRO 3 - Distribuição dos Componentes Curriculares – Período Noturno

Ensino Médio- Tempo Parcial- Noturno - Área Linguagens e Ciências Humanas						
	Componentes Curriculares	1a série	Expan são	2a série	Expan são	3a série
Formação Geral	Língua Portuguesa	3	1	2	1	2
	Língua Inglesa	2		0		0
	Arte	2		0		0
	Educação Física	0	2		1	
	Matemática	4	1	2	1	3
	Biologia	2		2		0

Básica	Física	2		2		2
	Química	2		2		0
	Filosofia	2		0		0
	Geografia	1	1	2		2
	História	2		2		2
	Sociologia	0		2		0
Sub- total	Aulas Semanais	27		19		14
	Horas Anuais	810		570		420
Itinerário Formativo	Educação Financeira	1	1	1	1	1
	Inglês	0		1	1	1
Global	Tecnologia e Robótica	1	1	0		0
	Projeto de Vida	1		1		1
	Aceleração p/ Vestibular	0		0		2
	Redação e Leitura	0	1	1	1	1
Itinerário Formativo	Arte e Mídias Digitais	0		1	1	1
	Liderança	0		1	1	1
	Oratória	0		1	1	2
	Geopolítica	0		0		2
	Filosofia e Sociedade Moderna	0		2		2
Total Geral	Aulas Semanais	6		15		19
	Horas Anuais	180		450		570
	Horas Dentro do Turno Presencias	25		25		25
	Horas em Expansão - Contraturno	8		9		8

Fonte: Elaborada pela autora em 2024

Já no horário do noturno verifica-se a existência de aula de expansão durante o contraturno, de forma a suprir a carga completa de todos os componentes curriculares. Neste sentido, esclarecemos que as aulas de expansão, são as oferecidas em formato online. São síncronas e assíncronas, portanto gravadas de modo que os alunos e as alunas acessem este conteúdo durante o período de sua disponibilidade.

Aqui surge outra questão que deve ser verificada um pouco mais a fundo, os alunos e alunas que trabalham efetivamente em uma jornada de 44 horas semanais, pouco tem disponibilidade ou disposição para estes acessos, visto que, o pouco tempo que lhes sobra é

dedicado a família, ao lazer ou a outros afazeres. Assim, mais uma vez este aluno, esta aluna são prejudicados, prejudicadas.

O currículo paulista para a Área de Ciências Humanas e aplicadas se delimita conforme a “Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, orienta, no Art. 11 § 1º, que a organização por áreas tenha o sentido de tornarem mais sólidas as relações entre os saberes e, dessa forma, favorecer a contextualização para a apreensão e a intervenção na realidade(São Paulo, 2020 p.168).

Ainda nesta perspectiva, o eixo estruturador do currículo, a contextualização estabelece um vínculo referencial ao conhecimento produzido nas universidades:

No entanto, é imprescindível que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos das diversas escolas que compõem o sistema escolar [...] Desta forma será possível articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico do processo de conhecimento histórico ao trabalho pedagógico concreto em sala de aula (Brasil, 2006, p.69).

É legítimo a fim de evitar equívocos e anacronismos que o Conhecimento consagrado nas universidades acabe por chegar ao ensino de História, dessa forma é previsível supor e ao mesmo tempo refletir que as pesquisas científicas precisam avançar em tópicos que se concentrem na construção de uma história decolonial, portanto nem sempre pautada em pressupostos universalizantes impostos pelo positivismo.

A exemplo da oralidade que impulsiona as historicidades ameríndias e africanas, essas não podem ser enquadradas nos mesmos moldes de uma linguagem escrita, assim é preciso considerar diversas possibilidades de fontes históricas, as quais o pesquisador faz uso resultando em uma ampliação dos cânones atuais.

Nesse sentido, pode-se fazer uma interlocução com a BNCC em sua primeira competência geral, de forma que se possa especular que o Conhecimento historicamente construído não advém somente da Academia.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária (Brasil, 2018b, p.9).

Os problemas aqui levantados referem-se ao tratamento das *Unidades Temáticas*, *Objetos de Conhecimento* e *Habilidades* selecionados para o ensino de História nesta etapa para o NEM. Esses elementos são fundamentais na organização do currículo e na definição dos conteúdos e competências que devem ser abordados.

Partindo deste pressuposto, o livro didático acaba por se tornar o principal recurso em que se operacionalizam as prescrições de um programa curricular oficial, portanto, carrega as suas ideologias e assim influencia a cultura escolar (Diaz,2011).

O material didático pode ser qualquer meio em que se estabeleça o aprendizado e que ofereça referencial teórico e metodológico dos componentes curriculares, portanto se relaciona aos saberes legítimos institucionalizados junto à escola.

O livro didático é ainda referencial para as professoras e professores e importante instrumento pedagógico, para Marisa Lajolo pode ser definido como:

Didático então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina (Lajolo, 2008 p.4).

Nesta perspectiva, o Material Digital vem exercer a mesma função, a se considerar os avanços tecnológicos nas últimas décadas, alavancado pela pandemia da Covid-19.

Na rede pública estadual do Estado de São Paulo, através da Seduc-SP, em 2023 colocou-se em prática de maneira ostensiva, a utilização de material 100% digital, ensejando inicialmente o declínio da participação do Estado no PNLD, que após muitas críticas retrocedeu⁶⁴ e assim se descreve:

O Material Digital propõe ao professor um instrumento para a aula, com o objetivo de emponderá-lo e complementar a dinâmica das atividades em sala. Nele, o docente terá em mãos um material de aula acessível, engajador e permanente. O Material Digital é a Secretaria da Educação ajudando o professor na sala de aula, uma sugestão para o uso. Ele também é editável, para que cada docente, se assim quiser, poder ajustá-lo à realidade de cada turma. Em sua estrutura didática, o instrumento sugere ao docente a organização em três frentes:1 – Para Começar (contexto);2 – Foco no Conteúdo (aprofundamento e prática); e 3 – Aplicando (replicação em contextos diferentes). (São Paulo, 2023b)

O que se pode refletir é que a aplicabilidade deste material na rede não é homogênea, com diferentes estruturas das unidades escolares e principalmente a desigualdade social que já deixa pelo caminho aqueles e aquelas que não possuem facilidade a acesso tecnológico.

⁶⁴ A recusa do governo paulista ao PNLD rendeu uma série de críticas de entidades representativas de profissionais da Educação, entre elas o CPP, e de outros setores da sociedade e culminou com a entrada de ações na Justiça para suspender a decisão da Seduc. Fonte: Centro Professorado Paulista. Disponível em:<https://cpp.org.br/vitoria-governo-de-sp-recua-apos-justica-proibir-saida-do-programa-de-livros-do-mec/>. Acesso em 12 fev. 2024

Esses problemas não são restritos ao avanço tecnológico, entretanto acabam por intensificar a exclusão e ainda limitam a autonomia do professor e da professora, visto que estão relacionados a Programas Oficiais de forma que seu conteúdo é cobrado em avaliações oficiais internas e externas.

Dessa forma, o trajeto de aprendizagem é devidamente traçado e com muita pressão a fim de atingir metas, deixa pouco ou nenhum espaço para a autoria e criatividade, beneficiando a reprodução em virtude de este material ser exclusivamente a base das avaliações ao longo do ano.

Ainda em se tratando das relações étnico-raciais, cabe-nos apreender o quanto deste acervo ajuda efetivamente no enfrentamento às desigualdades sociais e, portanto, se alinha a uma educação democrática.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DO MATERIAL DIGITAL

Nesta seção apresentamos a metodologia da pesquisa, os documentos, aportes e procedimentos utilizados. Também relacionamos os processos da análise do Material Digital, ou seja, do material didático utilizado pela Seduc-SP.

Trata-se de uma pesquisa que se propõe a analisar os sentidos e significados atribuídos no contexto do Novo Ensino Médio presentes no currículo de História, na rede pública estadual de São Paulo. É uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental, pretensamente decolonial, majoritariamente apoiada em autores brasileiros e autoras brasileiras, latino-americanos e latino-americanas.

Por entender que o objeto de estudo é que determina a escolha do método (Flick, 2009), o delineamento da pesquisa, terá em linhas gerais, uma abordagem qualitativa em que se insere a pesquisa bibliográfica conforme Gil,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (Gil, 2008 pag. 50)

Em complemento, terá o escopo de uma pesquisa documental, de forma que são considerados documentos quaisquer materiais que possam servir de testemunho ou “fonte” (Cellard, 2012), no caso aqui, materiais escritos públicos ou privados. O uso de documentos num estudo deve ser considerado uma comunicação, portanto, faz-se necessário saber em que contexto, autoria e intenção pessoal ou institucional estaria inserido à sua produção (Flick, 2009).

Outrossim, nesta pesquisa nos utilizaremos dos aportes dos estudos linguísticos no Brasil de Eni P.Orlandi de forma que :

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2015 p.13-14)

Ainda de acordo com a autora, a Análise de Discurso permite a relação entre linguagem e ideologia, tendo obrigatoriamente o sujeito como mediador (Orlandi, 1994)

Neste aspecto, a Análise de Discurso se ocupa dos entremeios dos conteúdos em seus processos de construção da linguagem, na constituição de sentidos, portanto: “No que diz respeito ao ideológico, não se trata de procurar "conteúdos" ideológicos que seriam a ocultação da realidade, mas justamente os processos discursivos em que ideologia e linguagem se constituem de forma a produzir sentidos” (Orlandi, 1994 p. 56).

Pretendemos também, por uma questão de delimitação de escopo, tratar majoritariamente das aproximações às relações afro-diaspóricas, onde se estabelecerem a existência da colonialidade.

Assim, por entender existir no pensamento educacional, primeiro, uma expressão da colonialidade de gênero, embora num paradoxo, à docência seja em grande medida uma atividade feminina (Moreira; Silva 1995, Dávila 2006).

Segundo, como na linguagem há sempre uma intencionalidade, entendendo-se esta como uma direcionalidade daquele que a pronuncia. “Na maioria das línguas, o gênero feminino dissolve-se por detrás do masculino, expressando ideologicamente a ocultação patriarcal objetiva da mulher pelo homem” (Carboni; Maestri, 2003, p.55).

E por fim por se tratar de uma pesquisa decolonial, antirracista, sob a égide do feminismo proposto por Lélia Gonzalez (2020), continuaremos a utilizar sempre que possível, exceto em citações diretas, e em todo tempo respeitando a norma culta, conjugações no feminino e no masculino, que quando dispostos ao longo do trabalho, serão explicitados com embasamento teórico, se necessário.

5.1 Análise do material digital: reflexões e contextos

O corpus documental desta pesquisa se constitui tendo como fontes primárias as seguintes aulas do componente Curricular de História publicadas no repositório CMSP: 1º e 2º bimestres de 2024; 3º e 4º bimestres de 2023, respectivamente 1º ano e 2º ano do ensino médio; 1º e 2º bimestres de 2024, destinadas ao 3º ano do ensino médio em virtude do componente curricular História não ter sido ofertado no ano de 2023;

As aulas analisadas foram selecionadas com base na atualidade do material em virtude das alterações previstas conforme diretrizes curriculares (São Paulo, 2023b) no que se refere ao Ensino Médio e as pertinentes às relações étnico-raciais.

Utilizamos algumas palavras guias no intuito de auxiliar esta seleção , as quais pudessem nos remeter a tecitura da pesquisa ,tais palavras foram: África; América Latina; Cidadania; Colonialismo; Colonização; Cultura; Darwinismo Social; Democracia; Desigualdade Social; Diáspora; Direitos Humanos; Etnocentrismo; Eugenia; Eurocentrismo ;Extermínio; Indígenas; Lutas; Meio-Ambiente; Memória; Mito; Modernidade ;Mulheres; Negros; Neoliberalismo; Patriarcado; Racismo; Resistência; Segregação; Sexismo; Xenofobia.

Desse modo, a investigação, de acordo com o referencial teórico aqui já exposto, busca marcas de colonialidade ainda presentes , utilizando uma perspectiva étnico-racial, de maneira que se manifestem como visibilidades e invisibilidades, esquecimento e apagamento do outro, as causas das desigualdades sociais e, portanto, dos racismos com uma leitura crítica e decolonial com aportes de Lélia Gonzalez e Paulo Freire, majoritariamente.

Através dessas análises, propomos trajetórias alternativas de ocupação de espaços por uma “minoria” ocultada pela hegemonia ainda dominante. Portanto, se pauta em atenção a mínimo detalhes dos contextos e sujeitos históricos, privilegiando as diversidades coexistentes, com o rigor devido de uma pesquisa qualitativa.

As aulas do Material Digital (São Paulo, 2023c) são estruturadas em slides organizadas em seções: *Conteúdo*, em que o tema é apresentado em tópicos. *Objetivos*, que apresenta o que se deve ser apreendido do conteúdo, descrevem os conhecimentos que os alunos e alunas devem adquirir com o estudo do tema. *Pra começar*, em que se faz a ambientação do tema proposto. *Foco no Conteúdo*, desenvolvimento e aprofundamento do texto base, inclusive com excertos de leituras (com referências bibliográficas); *Na prática*, referente a práticas e aos exercícios propostos aos educandos/as.

O material também atua como Livro do Professor⁶⁵ com a correção destas práticas e orientações didáticas e, por último, a aula é composta por um tópico denominado *O que aprendemos hoje?*, com o resumo do conteúdo ensinado. É um material bem ilustrado.

Todas as aulas analisadas seguem este formato, a exceção da variabilidade da quantidade de slides de acordo com a série, com o bimestre, com o tema proposto etc. Uma observação flagrante é a incompatibilidade do tempo de aula, 45 minutos, para a quantidade de material existente nos slides que compõe o Material Digital, o que exige uma adaptação,

⁶⁵ A credencial de acesso deste material é destinada a professores e professoras, o que significa que ele é primeiramente voltado para a atuação docente. No entanto, o mesmo conteúdo também está disponível para os alunos e alunas, com adaptações específicas que atendem às necessidades do seu processo de aprendizagem.

compilação deste material para que sejam cumpridas as metas estabelecidas pelo plano bimestral e principalmente, atendimento a Prova Paulista.

5.2 Análises do 1º ano do Ensino Médio

Neste momento, iniciamos a nossa investigação, com análise do material disponível no repositório do CMSP⁶⁶. Não é nossa intenção analisar todas as aulas que compõe os 3 anos do Ensino Médio, mas sim, focarmos naquelas com os aspectos mais importantes e interessantes que possam estar relacionados a marcas de colonialidade, racismos e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que se configurem essenciais às relações étnico-raciais.

O primeiro ano do Ensino Médio é um período de transição do Ensino Fundamental, um período de novidades e adaptação dos alunos e alunas, assim, ratificarmos a importância dos temas estudados, muitas vezes aprofundamentos de estudos de anos anteriores. Os alunos e alunas começam a lidar com um maior grau de complexidade e ampliação de perspectivas.

Conforme quadro, o 1º bimestre é composto por 14 aulas em formato PDF ou PPTX. de modo que, preferencialmente sejam mediadas por tecnologia, uso de TV, notebooks ou tablets disponíveis nas unidades escolares.

QUADRO 4– Aulas do Material Digital 1º. Ano do Ensino Médio- 1º Bimestre/2024

Material Digital 1o. Ano do Ensino Médio - História - 1o Bimestre/2024	
Aula	Título
1	Memória e História
2	A construção do conhecimento: entre memória e silenciamento
3	Diferentes narrativas e a produção do conhecimento histórico (povos africanos).
4	Diferentes narrativas e a produção do conhecimento histórico (Povos Americanos)
5	O Movimento Iluminista e seus desdobramentos
6	O Imperialismo e seu discurso civilizatório
7	O Neocolonialismo e seu discurso civilizatório
8	Identidade, Cultura e Etnocentrismo
9	Diferentes discursos, diferentes intencionalidades
10	Ciência e racismo
11	O mito da democracia racial - 1ª Parte
12	O mito da democracia racial. 2ª parte.

⁶⁶ Disponível em : <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 07 jan. 2025

13	Imagens: diferentes suportes e seus significados em temporalidades diversas-1º parte
14	Imagens: diferentes suportes e seus significados em temporalidades diversas-2º parte

Elaborada pela autora em 2024

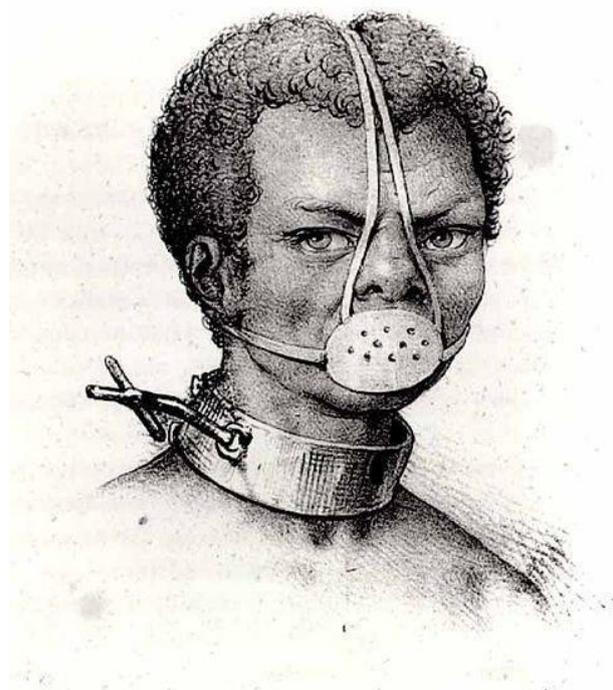
Analisamos neste bimestre 13 aulas, à exceção da primeira *Memória e História* por entendermos que seu conteúdo esteja abarcado nas demais.

Aula 2 *A Construção do conhecimento: entre memória e silenciamento*. Conteúdo: A produção do conhecimento; Narrativas de diversos povos em diferentes temporalidades ; Objetivo: Compreender como o conhecimento histórico produziu ou silenciou memórias, identidades e culturas.

No tópico *Pra Começar* se faz um questionamento aos educandos e as educandas: “A partir da História do Colonialismo, da escravidão no Brasil, dos processos de Ditadura civil-militar pela América Latina, do Holocausto, que silenciamentos foram produzidos?”(slide 3),

Essa aula também traz uma ilustração emblemática que faz menção a um texto explicativo da autora Grada Kilomba(1968-) sobre o uso desta máscara pelos escravizados e escravizadas durante o período colonial, para evitar que comessem açúcar ou café das plantações “mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura” (Kilomba, 2019, p.33).

FIGURA 3 - Escrava Anastácia



Fonte: Jacques Arago. “Escrava Anastácia”, 1817-1818 -Reprodução do Material Digital

Ao trazer esta citação, ainda que no material nada se diga, está se valorizando em certa medida, a produção intelectual africana em contraposição a suposição de que a África enquanto continente se limita a visões ainda estereotipadas do senso comum e do epistemicídio implementados a partir da Modernidade.

Mas, ao mesmo tempo, ao não explicitar detalhadamente esse silenciamento e suas motivações, acaba por perpetuá-lo. Conforme Orlandi (2015, p. 82) “Não é tudo que não foi dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa”.

Outro fator importante no foco desta aula é que são apontadas ocorrências de disputas em torno da memória: “Para que determinadas experiências conquistassem uma posição hegemônica foi necessário silenciar outras, que fossem relegadas ao esquecimento e, por conseguinte, excluídas das memórias” (Slide 6).

Aqui cabe indagar o que se quer dizer com o “necessário”, como se deu este silenciamento? Que hegemonia, com que finalidade? O material prossegue:

O silenciamento histórico ocorre quando certos acontecimentos ou perspectivas são deliberadamente omitidos ou suprimidos da narrativa histórica oficial. Isso pode acontecer por meio da censura, da exclusão de certos pontos de vista ou da minimização de grupos marginalizados. O resultado é uma representação distorcida da história, que serve aos interesses daqueles que detêm o poder (slide 8).

Também cabe interpelar, que interesses? De dominação? De construção de um imaginário para amansamento das massas e, portanto, de manutenção do *status quo*?

Uma outra situação pode ser apontada, o quanto na história do Brasil foi “apagamento” e o quanto foi “silenciamento”. Mas o texto prossegue indagando os alunos e as alunas:

Como certos passados, sistematicamente examinados pelos historiadores, amplamente debatidos e largamente documentados, podem ser simplesmente negados, silenciados ou apresentados como invenções motivadas por interesses particulares? O que leva grupos e indivíduos a duvidarem da existência de determinados fatos históricos, silenciando, negando vozes e memórias de pessoas e grupos, a partir de determinados eventos históricos como do holocausto, das ditaduras civis-militares na América Latina, dos **incontáveis genocídios** ao redor do mundo ou da escravidão? (slide 7, grifos nossos)

Em específico ao Holocausto, há uma evidência a este acontecimento histórico⁶⁷, que se repete em outras aulas, entretanto, para uma visão decolonial, em específico, deveria se acrescer e salientar os genocídios acontecidos fora da Europa, que não são citados e nomeados como o Holocausto Judeu.

⁶⁷ Quando se refere ao povo judeu durante o nazismo.

Não pretendemos adentrar no cerne injustificável do grau de violência, de violações, pois se trata de vidas humanas, entretanto, essas narrativas devem coexistir, suas histórias contadas em livros didáticos também em pormenores, pois sentimos que há uma generalização do que ocorreu em nosso continente, no africano ou ainda no asiático.

O Material Digital, indaga: “Incontáveis genocídios” (slide7)? Quais? A exemplo do Povo Armênio, Assírio, Palestino, no Congo Belga etc. Aqui no Brasil houve campo de concentração causado pela fome no Nordeste (Amorim,2022). O próprio texto chama a atenção, mas só faz uma interlocução a historiografia consagrada, ainda eurocentrada. Ele mesmo silencia, no caso, apaga e traz em seu dorso a prova do que denuncia.

Há também uma preocupação de apresentar para os alunos e alunas uma conceituação de negação, melhor seria o que poderíamos chamar de negacionismo ⁶⁸, uma denominação mais presente em nossa atualidade que estes alunos e alunas estejam mais familiarizados, entretanto o texto chama de negação:

Negação, envolve a recusa em aceitar a ocorrência de eventos históricos estabelecidos. Isso pode incluir negações de genocídios, crimes contra a humanidade ou outros eventos significativos, muitas vezes apoiados por argumentos pseudocientíficos, revisionismo ou fontes deliberadas de evidências (slide 10).

Na sequência traz os objetivos implícitos na negação: “normalmente é usada para avançar uma agenda política, ideológica ou nacionalista, rejeitando a responsabilidade por ações passadas, ou para minar a revisão de grupos ou eventos específicos” (slide 11).

Ao não detalhar um assunto tão complexo, pode não promover um entendimento desse tema que atingiu fortemente a história mais recente do país, como as vacinas, a crise climática e outras situações. Como oferecer um referencial que possa trazer criticidade e, portanto, um reconhecimento deste negacionismo ou negação tão presentes principalmente em tempos de redes sociais?

No texto da aula, não é suficiente, o que seriam estes “argumentos pseudocientíficos”? “Revisionismo”? “Fontes deliberadas de evidências”, quais evidências? “Avançar na agenda política”, qual? Favorecer quais grupos?

⁶⁸ Segundo a definição da Academia Brasileira de Letras, negacionismo é uma “atitude tendenciosa que consiste na recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam”. Novamente: o negacionismo não vai contra o senso comum, ele vai contra a verdade e os fatos provados pela ciência (Mazzonetto, 2023)

Enfim, depende muito do professor ou professora esmiuçar algo tão complexo, que demanda um tempo que não é contemplado no cronograma. Isso sem considerar a ideologia do professor ou professora ou sua boa vontade ou qualidade na sua formação.

Na sequência desta mesma aula parte-se para o tema relacionado ao desaparecimento das Línguas Indígenas, apresenta um trecho adaptado do livro de Laura de Melo e Souza(1986), que descreve relatos de um padre e de um aventureiro inglês que veem os indígenas de forma etnocêntrica e preconceituosa:

O primeiro é do padre Jerônimo Rodrigues; e o segundo, do aventureiro inglês Anthony Knivet. “ • '[...] a mais preguiçosa gente que se pode achar, porque desde pela manhã até a noite, e toda a vida, não tem ocupação alguma: tudo é buscar de comer, estarem deitados nas redes'; fora de todo o gênero de trabalho'; • 'gente indolente, que não se importa com nada, deitando o dia todo, preguiçosamente, nas suas moradias, e nunca saindo para outras regiões, exceto para procurar víveres'[...](slide 12)

Aqui é bem interessante verificar que por se tratar de relatos dos tempos coloniais, não se faz uma referência exata, mas uma leitura direta no texto da autora supra citada e que nos remonta ao século XVII, o material chama a atenção para a contextualização histórica da época em que foi produzido, mas silencia sobre a visão que ainda segue presente no cotidiano, o tratamento desumano que ainda são vítimas os e as indígenas seja na espoliação de suas terras: Marco Temporal, disputas com latifundiários, racismo ambiental a exemplo do povo Krenak que foi duramente atingido pelo rompimento da Barragem do Fundão, em Mariana-MG em 2015 (Fontes, 2021) .Por um outro lado contextualiza:

(...) Perdição a língua de forma abrupta, sob pressão de outro povo que tenta impor outra cultura, perde-se a maior parte daquele conhecimento pela destruição do sistema de referência que o mantinha integrado e operante. Em geral, a cada língua indígena desaparecida corresponde um complexo cognitivo rico em especificidades que se perde para o povo afetado e para todo o gênero humano”(slide 14).

Em outras palavras, procura trazer a conscientização do desaparecimento da Língua Indígena e suas maiores consequências seja para os indígenas em sua estrutura ancestral de cultura e conhecimento acumulado, como também para todo “o gênero humano”, mas é possível também questionar o porquê desta citação, “gênero humano” pode-se pensar que o povo afetado (os/as indígenas) não pertence ao gênero humano?

Ainda falta contextualizar o ambiente e modo de vida dos povos originários e sua relação com a perda da fauna e flora que é uma perda para o Planeta Terra. Interessante perceber que não existe em nenhum momento da aula, um texto ou citação produzidos por indígenas. Portanto, permanece o silenciamento e apagamento dos nossos povos originários, falando sobre eles e não com eles, que também somos nós, dessa forma se perpetua a tutela iniciada na Primeira República em início do século XX.

Nesse sentido, nos valem da contribuição de Célia Xakriabá (2020 p.110) que nos diz: “Ao construir histórias como contranarrativas, com autonomia para contar a própria versão, a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada, mas sim de uma história que está sendo tecida no presente, rumo ao futuro”.

Retomando a aula e apesar dessas observações, uma tirinha do Armandinho, questiona a versão única a respeito do “descobrimento” do Brasil (slide 17)

FIGURA 4 – Tirinhas do Armandinho



Fonte: Reprodução Material Digital- Seduc SP(2024)

Há uma crítica explícita à hegemonia eurocêntrica sobre a narrativa de “descobrimento do Brasil”, com supressão da existência e minimização da cultura dos povos originários que já aqui habitavam há milênio: ‘A expectativa quebrada aqui está relacionada à perspectiva **tradicional e eurocêntrica** do descobrimento do Brasil que, normalmente, é ensinada nas escolas, destacando a chegada dos exploradores europeus (slide 18, grifos nossos). O texto, entretanto, ainda suaviza toda violência infligida aos povos originários ao não exemplificar como se operou estes silenciamentos e apagamentos.

Na realidade, para a decolonialidade e valorização da cultura ancestral indígena há uma única versão: a dos habitantes de Pindorama⁶⁹, trazendo à luz o protagonismo indígena, solapado nessas memórias que ainda hoje se reverberam. Também faltou explicar o significado pejorativo contido na palavra “índio”, denominação dada pelos colonizadores carregada de um sentido negativo e de inferioridade até hoje.

Seria o caso de questionar se o Material Digital da aula é suficiente para promover uma conscientização e criticidade sobre o tema do “descobrimento” e principalmente a situação dos povos originários, já que especifica a perda das línguas indígenas. Paulo Freire, a respeito do V centenário do chamado “Descobrimento da América”, escreveu:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se não apenas no espaço físico mas ao histórico cultural dos invadidos, seu

⁶⁹ Como os Tupi-Guarani chamavam esta terra, antes da invasão dos portugueses.

mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (Freire,2000, p.73).

Ainda se observa que em nenhum momento da aula, se mencionou que mais do que silenciamento o que se promove muitas vezes é o apagamento (dos povos originários), cujo sentido foi no Colonialismo e ainda no presente, seja através do braço jurídico ou ainda pelo impedimento de sua autonomia, o de destruição para substituir na intenção de ocupação territorial (Noelli; Sallum, 2023 ; Wolfe, 2006).

Aula 3: *Diferentes narrativas e a produção do conhecimento histórico (povos africanos)*. Conteúdo: A produção do conhecimento; Narrativas de diversos povos africanos em diferentes temporalidades. Objetivos: Compreender o conhecimento histórico a partir das narrativas dos povos africanos. Analisar o silenciamento das identidades e culturas desses povos. Possui 24 slides

Na seção *Pra Começar* o material convida os alunos e as alunas a citar 3 super heróis negros e faz posteriormente uma referência a uma história em quadrinhos com um personagem inspirado em Xangô⁷⁰:

Uma HQ que representava um herói negro, inspirado em Xangô. A partir daí, surgiram reflexões sobre a invisibilização da cultura negra na cultura popular. O seguidor Cesar faz uma crítica à forma como a cultura negra é vista pela sociedade: “tudo que vem do negro é ruim. O estilo de roupa, o cabelo, a música, a capoeira... Repare que tudo que tenha origem na cultura negra tem muito mais dificuldade de ser aceito”. Essa visão precisa ser superada e deve haver maior representatividade nas produções literárias e audiovisuais (slide 3).

Neste quesito, toca em assuntos importantes: a invisibilização da cultura negra na cultura popular, a necessidade de uma maior representatividade. Conforme excerto há uma negatividade implícita, uma condenação antecipada perpetrada principalmente pelos meios de comunicação, grande aliada do poder dominante. Mas, somente “toca” nessa questão e aqui novamente o papel do professor ou professora é fundamental no desvelo mais aprofundado dessa problemática.

Ainda assim, para além da ficção, alertamos a necessidade de referenciais reais da contribuição de negros, negras e indígenas na formação cultural e histórica do Brasil, que corroborando com que diz Lélia González (2020, p.204): “Estamos cansados de saber que nem na escola nem nos livros onde mandam a gente estudar se fala da efetiva contribuição

⁷⁰ Xangô é uma divindade, um orixá da religiosidade de Matriz Africana no Brasil, é o orixá dos raios e da justiça.

das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz [ainda] é folclorizar todos eles.”

Apesar dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 essa folclorização e delimitação de espaços permitidos a determinada parcela da população ainda é presente. Portanto, o paradigma da invisibilidade da cultura negra e indígena ainda é uma constante.

Retomando ao conteúdo da aula, ao também referenciar um tema relacionado a uma divindade africana, acena com uma possibilidade, não aproveitada de um enfrentamento ao racismo religioso, de desconstrução de estereótipos e de desmistificação, já que há uma hostilização das religiosidades de matriz africana, presentes no senso comum.

Entretanto, por outro lado, nesses estudos, um debate perfeitamente cabível que seria o de apropriação cultural e aqui novamente apresentamos uma citação de Lélia González:

Temos que nos defrontar com essas questões porque, na hora da apropriação da cultura negra, da produção cultural, todos se apropriam “numa boa” e estão ganhando grana em cima das religiões afrobrasileiras. Está para quem quiser ver. Vão lá no Rio de Janeiro, no dia 31 de dezembro, que vão ver assim de turista na praia pra ver neguinho receber santo. Vejamos nossas instituições, tipo gafieira, estão lá os brancos, e nas nossas escolas de samba etc. Essas criações, essa produção cultural negra é apropriada pelo branco, no sentido de branco, macho mesmo, evidentemente, que tem a ver com o capitalismo(González, 2020, p.237).

O material apresenta, além disso, citações do intelectual africano, o filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe (1942-), apesar de passar ao largo da importância e origens do autor, o que acaba anuviando a intencionalidade de expor um outro paradigma para a cultura africana exigindo um conhecimento prévio do professor ou professora sobre este autor, ainda assim acaba sendo importante pois fornece uma dimensão que a África produz conhecimento, o que pode afastar da visão estigmatizada, de primitivismo que cerca o continente africano.

Mas pode-se admitir que os colonos (aqueles que se assentavam numa região), assim como os colonialistas (aqueles que exploravam um território através do domínio de uma maioria local), tenderam a organizar e transformar áreas não europeias em construtos fundamentalmente europeus. E a marginalidade designa o espaço intermediário entre a assim chamada tradição africana e a modernidade projetada do colonialismo (slide 8).

Apesar disso, não relaciona em nenhum momento as causas econômicas e a violência das imposições que os colonizadores infligiram ao continente que se verberam até a atualidade, ficando limitado a cultura e tradições africanas. Embora o texto apresente a necessidade de uma superação, sem muito dizer como, mas que se assemelha muito mais relacionada a uma pacificação que pode se aproximar do mito da democracia racial, já que não se aprofunda na estrutura econômico-social do problema, isto ocorre quando numa atividade, sugere como correção, na seção *Na Prática*:

Em síntese, a citação destaca que a estigmatização, o preconceito, a dificuldade de inserção na sociedade, a falta de representatividade é o que provoca a invisibilização e o silenciamento dos povos de origem africana, destacando a importância de desafiar e superar esses obstáculos para promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural, em especial na sociedade brasileira (slide 12).

Imprescindível clarificar que o Colonialismo/Colonização é indissociável do Capitalismo em um primeiro momento em seu nascedouro, da África como fornecedor de mão de obra escravizada, numa fase de acumulação primitiva e posteriormente pós partilha da África, como expansão de mercados, que no texto não é citado.

Também partindo para a segunda parte da aula, mais diretamente relacionada a História do Brasil, traz à tona a questão da visão eurocêntrica tradicional com que os fatos são narrados:

É interessante perceber o quanto a história do Brasil é contada do ponto de vista do colonizador e do branco. A independência foi um desses momentos que atendeu apenas a uma elite, não dando conta de garantir a liberdade para a maior parte da população brasileira, os negros e indígenas”, comenta o pesquisador da história negra Guilherme Soares Dias, consultor em diversidade. “Não aprendemos sobre esses fatos sob outra perspectiva e nem temos esses debates nas escolas. Esse era um momento efervescente da busca pela abolição, com várias revoltas no Brasil e outros países conquistando essa liberdade do povo negro” (slide 13).

Dessa forma, a aula contribui para o entendimento que a versão contada é frequentemente única e que desconsidera os povos oprimidos pela colonização, portanto os vencidos da História. Entretanto, o mais interessante e contraditório, é que não conta plenamente essas histórias, o que realmente aconteceu. Há a necessidade de resgate destas histórias, acreditamos que ainda que não se conte todas, exemplifique-se com uso de imagens (iconografias) ou um excerto de leituras, algumas destas tantas histórias ausentes de luta e persistência do povo brasileiro, atuante como sujeito, ainda que derrotado.

Nos orientamos mais uma vez pelo Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil,2004a) de forma a apontar a parcialidade de uma história dos negros, das negras e indígenas que acaba por não referenciar essas personagens tanto nas contribuições sociais, econômicas e culturais, quanto nas lutas de resistência e ressignificação que se pautaria por: “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (Brasil, 2004a, p.13).

Outro detalhe importante, é que o autor do excerto é um pesquisador negro, Guilherme Soares Dias⁷¹, também promovendo a visibilização da intelectualidade negra brasileira (mas uma vez mais não apresenta este intelectual para os alunos e alunas).

⁷¹ Pesquisador da história negra, consultor em diversidade.

Em um país onde negros e negras são invisibilizados e ainda desqualificados, isso seria imprescindível como formação de identidades que passam longe dos estereótipos marginais comumente estampados em páginas e filmes policiais brasileiros. A Escola enquanto Instituição, tem papel crucial e deve fomentar essas identidades, em oposição ao racismo estrutural e promovendo uma visão mais ampla e justa da história e da cultura afro-brasileira.

Outro ponto que pode subsidiar essa constatação da construção de uma subjetividade negativa da negritude é o constante apagamento do protagonismo negro no Brasil, o fato história oficial não ressaltar seus grandes feitos, subsumidos dentro de um mito de passividade e cordialidade. “Por aí se pode imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc.” (Gonzalez, 2020 p. 50).

Isso se relaciona diretamente com outro ponto do Parecer CNE/CP nº 3/2004, (Brasil,2004a) em uma de suas determinações:

[...]com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social[...] (Brasil, 2004a, p.13).

Também não apresenta as reais motivações ainda existentes, de domínio e exploração onde a racialização exerce seu papel excludente e como isso reverbera nas manutenções das desigualdades sociais, de forma que o resgate destas histórias possa significar uma conscientização da população, um reconhecimento nas lutas de resistência e, portanto, em uma outra identidade. Ademais, podemos perceber que neste postulado “Não há lugar para educação. Só para o adestramento” (Freire,1992, p. 92).

Ainda em uma proposta de exercício slide 19), referindo-se à aplicação da Lei 10.639/2003, cuja resposta acaba por reiterar o mito da democracia racial: “A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque: Resposta correta é a Alternativa E: pois ela impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país.”

Ora, o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país até o presente momento desde a publicação de *Casa Grande & Senzala*, pouco alterou por si só a situação da negritude brasileira, não fosse à luta do Movimento Negro (Gomes, 2012).

O sentido da Lei 10.639/2003 deve ser melhor explicitado em sua significação de existência, resistência e reexistência também no porquê da obrigatoriedade para o ensino de uma cultura tratada até então como inferior, além de obrigar a tratar das questões pertinentes

às relações étnico-raciais, como também no reconhecimento das contribuições dos negros e das negras à formação do país.

É importante questionar qual o papel que o Continente Africano exerce hoje na educação para além das relações étnico-raciais. Ele está ainda estagnado sob o estigma impetrado pelo eurocentrismo, ou já se permite um novo olhar em sua importância para a formação do Brasil?

Soma-se a posituação de uma África muitas vezes lembrada apenas em sua miséria e discriminação que ofusca a ótica de seus grandes impérios, tecnologias e conhecimentos deliberadamente subsumidos.

A história da promulgação da Lei 10.639/2003 deve ser contada sob a égide das reivindicações do Movimento Negro que sempre se articulou para o acesso e o direito à educação para a população negra.

Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o movimento negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 70 (Gomes, 2011 p.136).

Para além da sempre luta pela educação, o Movimento Negro se articulou mais intensamente nos anos 1970 a uma ressignificação da data da promulgação da Lei Aurea, o 13 de maio, como comemoração da denúncia contra a discriminação racial.

Buscou no passado uma figura que simbolizasse a luta por liberdade, incompatível com a Princesa Isabel, encontrando esse referencial em Zumbi dos Palmares e seguindo uma sugestão do Grupo Palmares, de Porto Alegre, liderados por Oliveira Silveira⁷², designar o dia 20⁷³ de novembro como o *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Lélia González (2020) vai se inspirar em Palmares primeiramente como um ideário de reconstrução democrática não hierarquizada, de uma sociedade alternativa de maneira que os indígenas, os brancos e os negros fossem considerados pela sua humanidade, aí sim uma verdadeira democracia racial. “No segundo caso, ele [Palmares] personificou a ameaça da perda de privilégios de raça e classe, sempre presente e perigosa para o dominador” (González, 2020, p. 197).

⁷² Oliveira Silveira (1941-2009) foi poeta, escritor, professor, pesquisador da cultura, política e história afro-brasileira, defensor das causas negras pela igualdade social. Poeta da Consciência Negra (Castro, 2022).

⁷³ Data do assassinato de Zumbi em 1695.

Aqui cabe outra importante observação, de que o Movimento da Consciência Negra foi criado por Stephen Biko (1946-1977)⁷⁴, o qual se traduz essencialmente na libertação dos negros por si mesmos, como agentes da mudança, da valorização e consciência de sua identidade. Ser negro, para Biko, estava além da pigmentação da pele, mas reflexo da consciência de todas as significações relacionadas à luta para emancipação de um povo oprimido pelo sistema (Geledés, 2014).

A este movimento também se agregaram nos anos 1970, o movimento *Black is Beautiful* e o movimento *Black Power* nos Estados Unidos, de valorização da estética negra, que mais tarde se espalharam pelo mundo. Assim, o cabelo crespo passou a ser símbolo de orgulho e beleza negra. A estes apontamentos coadunamos a luta por uma educação emancipatória, onde o saber histórico assume grande importância.

É possível ainda, alinharmos essa perspectiva ao pensamento de Paulo Freire: "A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua*. Neste sentido, a natureza ética desta luta política tem tal importância que não pode ser menosprezada o mais mínimo que seja"(Freire, 2001 p.45).

Assim, podemos traduzir a luta do Movimento Negro, como uma luta política, principalmente no âmbito das políticas educacionais as quais se direcionam suas reivindicações (Gomes, 2011).

Aula 4 *Diferentes narrativas e a produção do conhecimento histórico (povos americanos)*. Conteúdo: A produção do conhecimento histórico; diferentes narrativas a partir dos povos americanos. Objetivos: Compreender o conhecimento histórico a partir das narrativas dos povos americanos; analisar o silenciamento das identidades e culturas desses povos. Possui 23 slides

No tópico *Pra Começar* problematiza a denominação Latina: "O que consideramos ou chamamos de América Latina? Que evidências, que narrativas podem legitimar a expressão "americana"?" (slide 3).

Esta aula, conforme um de seus objetivos, busca questionar o conceito de "americano", que muitas vezes é confundido e tratado como sinônimo exclusivo de estadunidenses. Não traz nenhuma referência a certo afastamento que o Brasil tem com os demais países latino-americanos, que pode estar relacionado a forma que o Brasil conquistou a sua independência que diferentemente dos demais países latinos.

⁷⁴ Ativista contra o apartheid sul-africano, assassinado e torturado pelo regime segregacionista em 1977, tornou-se símbolo da brutalidade desse regime, em sua homenagem, o músico britânico Peter Gabriel produziu um álbum com a canção *Biko*, que se tornou um hino contra o *Apartheid*, em 1980.

Não houve um rompimento brusco e total com as metrópoles, mas representou um acordo entre a elite e a manutenção da monarquia assim destoando de seus vizinhos. Não cita a questão do idioma que também pode representar uma barreira e ainda nem se aprofunda nas questões políticas, culturais e econômicas que envolvem a formação da América Latina. Tem-se um foco na identidade e caldeirão cultural.

Aula 5 *O movimento iluminista e seus desdobramentos*. Conteúdo: A construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e seus desdobramentos a partir do movimento iluminista. Objetivo: Identificar e analisar as matrizes conceituais de forma a desconstruir as narrativas produzidas por ideais de modernidade e de civilização. Possui 17 slides.

Traz como temática central o movimento iluminista e seus impactos no mundo como a Independência dos Estados Unidos e os Movimentos de Independência Latino-Americanos, cita o líder Simon Bolivar, assim como a Revolução Francesa e a Rússia.

Na seção *Pra Começar*, conforme slide 3, apresenta: “No século XVIII, os filósofos iluministas levantavam como lema: “Sapere aude! Tenha coragem de fazer uso de seu próprio entendimento”(KANT, 1995a, p. 481-482).

Importante salientar a influência contundente dessa expressão em latim de Kant, norteando todo o Conhecimento na promoção da universalidade da Cultura Ocidental, neste sentido como uma dualidade implícita também em uma ânsia civilizatória, Kant ainda disse: “Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo”. (KANT, 1993, p.75).

Nesse sentido, as contradições do Iluminismo decretaram a inferioridade da África como justificativa à servidão, recusando a sua Humanidade, ao mesmo tempo que serve de inspiração para Movimentos Revolucionários (a exemplo da Revolução Francesa).

Ao não evidenciar esta contradição que é tão significativa nas consequências que desembocam nas desigualdades sociais ainda presentes, o ensino acaba sendo subserviente à colonialidade e expõe alunos e alunas a esta mesma situação. Portanto acaba fornecendo uma única narrativa, apesar de posteriormente retornar a esta temática de discurso civilizatório, não adentra nesta faceta do Iluminismo.

O Iluminismo⁷⁵ e seu ideário ainda hoje é remanescente , entretanto no texto nada se menciona sobre o Positivismo, uma doutrina filosófica derivada do iluminismo que é causa da desconsideração , desqualificação de saberes tradicionais, da oralidade noção de

⁷⁵ Movimento intelectual que surgiu na Europa no século XVIII, de Crítica ao Antigo Regime(Absolutismo); Uso da Razão e Ciência; Liberalismo Político-Econômico ; Divisão dos Poderes(Executivo, Legislativo e Judiciário) ;igualdade Perante a Lei.

Progresso levou o Brasil representado pela elite dominante a enveredar pelo caminho do branqueamento da população majoritariamente negra ainda na Primeira República, em contexto altamente autoritário, no texto se faz alusão a críticas, mas não esclarece quais:

O discurso civilizatório, forjado durante o movimento iluminista, influenciou diversos contextos, moldando concepções sobre razão, liberdade e progresso. Em diferentes regiões, esse legado iluminista se manifestou de diversas maneiras, impactando instituições, sistemas políticos e sociedades em seus diversos e diferentes aspectos, mas também gerando desafios e críticas. Explorar essas nuances é fundamental para compreender os desdobramentos do pensamento iluminista em diferentes contextos culturais e históricos (slide 4).

Segundo ainda os estudos linguísticos de Orlandi (2007): “Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política” (Orlandi 2007, p. 53). Dessa forma, este silêncio, o não dito, resulta no apagamento de sentidos que se devem evitar na relação dos homens e mulheres com a realidade em sua dimensão histórica. (Orlandi, 2007)

Assim, ao deixar de mencionar estes aspectos contraditórios e desdobramentos do Iluminismo, primeiramente no posicionamento de alguns de seus importantes filósofos e depois não mencionando o Positivismo, uma corrente de sua derivação, há uma dimensão política de apagamento que no limite afeta o pensamento crítico.

As aulas 6, 7, 8, 9 e 10 versam sobre temas relacionados mais diretamente ao Colonialismo, Neocolonialismo e Imperialismo e seus reflexos em países não europeus, a exemplo dos racismos e epistemicídios. Nesse aspecto, as análises são feitas sob a mesma contextualização, observando-se que as fontes referenciadas ao longo desse Material Digital são, em sua maioria, as mesmas.

Aula 6 O imperialismo e seu discurso civilizatório. Conteúdo: A construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e seus desdobramentos para o imperialismo. Objetivo: Identificar e analisar as matrizes conceituais de forma a desconstruir as narrativas produzidas por ideais de modernidade e de civilização (imperialismo). Possui 24 slides.

Aula 7 O Neocolonialismo e seu discurso civilizatório. Conteúdo: A construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e seus desdobramentos para o Neocolonialismo. Objetivo: Identificar e analisar as matrizes conceituais de forma a desconstruir as narrativas produzidas por ideais de modernidade e de civilização (Neocolonialismo). Possui 26 slides.

Propõe-se, nestas aulas 6 e 7, aos e às estudantes a desconstrução do discurso civilizatório que na realidade oculta a exploração e a expansão do Imperialismo que permeou

o final do século XIX e início do XX com a expansão sobre a China, Índia e o Continente Africano, conforme exposto na aula 6 no slide 5:

Essa narrativa procurava obscurecer a realidade, apresentando-se como uma missão civilizadora. No entanto, por trás desse véu de nobreza, havia um discurso que propagava a ideia de inferioridade dos povos colonizados, permeando todo o curso das explorações europeias ao redor do mundo. Essa estratégia retórica não apenas buscou uma justificativa para o domínio, como também criou uma narrativa que perpetuava a visão de que os povos colonizados eram naturalmente inferiores, o que moldou as relações de poder e as dinâmicas sociais durante o período colonial. Desconstruir essas narrativas é fundamental para compreender o impacto da colonização e promover uma abordagem mais crítica e inclusiva ao examinar o legado desse capítulo da História mundial.

Mais uma vez não se detalha, com evidente seletividade, as características racistas deste discurso, nem seus atores dentro dos países colonizados e como ele se manifestava.

Também esconde a violência aplicada pelo Imperialismo a exemplo na China com referência ao comércio do ópio, uma droga de efeito farmacêutico e recreativo, largamente comercializado pelos ingleses. Mas que devido a dependência química da população chinesa, a China estabeleceu a proibição e também a sua comercialização, motivando as chamadas Guerras do Ópio, não sem antes o uso da diplomacia com o comissário Lin Zexu negociando com a Rainha Vitória. Contudo, sua solicitação foi ignorada e refutada pela Grã-Bretanha:

[...] Não permitis que o vosso próprio povo fume, sob severas penalidades em caso de desobediência, conhecedora que sois da maldição que isso é, e, portanto, proibindo estritamente tal prática. Mas ainda melhor do que proibir o povo de fumar, não seria. proibir a venda e também a preparação do ópio? Não fumarmos, mas termos o despudor de preparar e vender e induzir as massas ignaras do interior a que o façam – isso significa protegermos a nossa própria vida enquanto levamos outros à morte, significa protegermos a nossa própria vida enquanto levamos outros à morte, significa obter lucros enquanto arruinamos e causamos danos irreparáveis a outros (CartaCapital, 2015, online)⁷⁶

Todo esse desenrolar permitiria uma maior clarificação do real significado seja do Colonialismo, Neocolonialismo ou ainda Imperialismo, intrinsecamente relacionados a demonstração de poder, exploração e violência exercidos pela Europa, a exemplo do Reino Unido nestes países.

Na Índia, a produção e exportação do algodão cru impostas pelos ingleses provocou a falência generalizada na produção interna de tecidos até então artesanal, aumentando a miséria da colônia. Para além dessa violência, havia a prática costumaz de humilhação, abusos, trabalho forçado, expropriação de terras, perda de tradições culturais contra essas populações racializadas. A esse respeito Marx em um texto de 1853 sacramenta:

⁷⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/defesa-e-forcas-armadas-gastaram-de-forma-irregular-recursos-destinados-a-pandemia-diz-tcu/>. Acesso em: 19 maio 2024

Todas as guerras civis, invasões, revoluções, conquistas, fomes, por estranhamente complexa, rápida e destruidora que a [sua] acção sucessiva sobre o Indostão possa parecer, não o atingiram mais do que à superfície. A Inglaterra destruiu toda a estrutura da sociedade indiana, sem que ainda agora apareçam quaisquer sintomas de reconstituição. Esta perda do seu velho mundo, sem qualquer ganho de um novo, confere uma espécie particular de melancolia à miséria actual dos Hindus e separa o Indostão dominado pela Grã-Bretanha de todas as suas antigas tradições e do conjunto da sua história passada. (Marx, 2024, online)⁷⁷

Assim, muito mais que um discurso civilizatório de inspiração positivista, o uso da violência na guerra é simbólico e imperou na conquista e manutenção destes territórios. Prosseguindo, na citação da aula 7:

Embora muitos o considerem uma forma de imperialismo, o termo pode ser utilizado de maneira mais abrangente para descrever práticas de expansão territorial, econômica e/ou cultural de um país. Dessa forma, é correto afirmar que o Neocolonialismo representou um conjunto de atos imperialistas específicos praticados por certas nações em um período determinado, coexistindo, contudo, **com outras formas de imperialismo ao longo da história.**” (slide 7, grifos nossos)

Ora, parece que esta última frase, em ato falho, pretende aliviar a culpa dos Imperialistas, num discurso alternativo do tipo que deixa a entender ser um procedimento totalmente admissível e normal ao longo da História Humana.

Além do que, apresenta um entendimento equivocado, visto que, Imperialismo notadamente na historiografia se refere ao período pós-revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, e indissociável ao Neocolonialismo, sendo um fator fundamental o darwinismo social e à ideologia capitalista. Vejamos a definição de Imperialismo, através da publicação em uma fonte muito utilizada nestes materiais digitais, o site *Politize!*:

O Imperialismo – também conhecido como Neocolonialismo – foi uma forma de dominação econômica, política e social pelas potências industriais europeias sobre países africanos e asiáticos durante o século XIX. Essa dominação ocorreu devido à busca incansável pelo lucro, uma vez que a Europa passava pela Segunda Revolução Industrial e necessitava de matérias-primas, mão-de-obra barata e mercado consumidor, buscando-os, assim, em outras regiões do globo (Alves, 2021, online)⁷⁸

Além do mais, nas aulas 6 e 7, não citam as resistências dos países não europeus, nem entram nas mazelas produzidas, conforme Orlandi (2007, p. 102) podemos supor que: “O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”

⁷⁷ Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1853/06/10.htm#tn256> Acesso em 03 mai. 2024.

⁷⁸ Disponível em: <https://www.politize.com.br/imperialismo-e-a-africa/> Acesso em: 02 novembro 2024

Sob este mesmo aspecto, apesar de apresentar como base a disputa de novos territórios sob o Neocolonialismo, têm-se os desdobramentos que culminaram com a 1ª. Guerra Mundial, mas dentro da Europa, as motivações dos imperialistas, mas e as colônias?

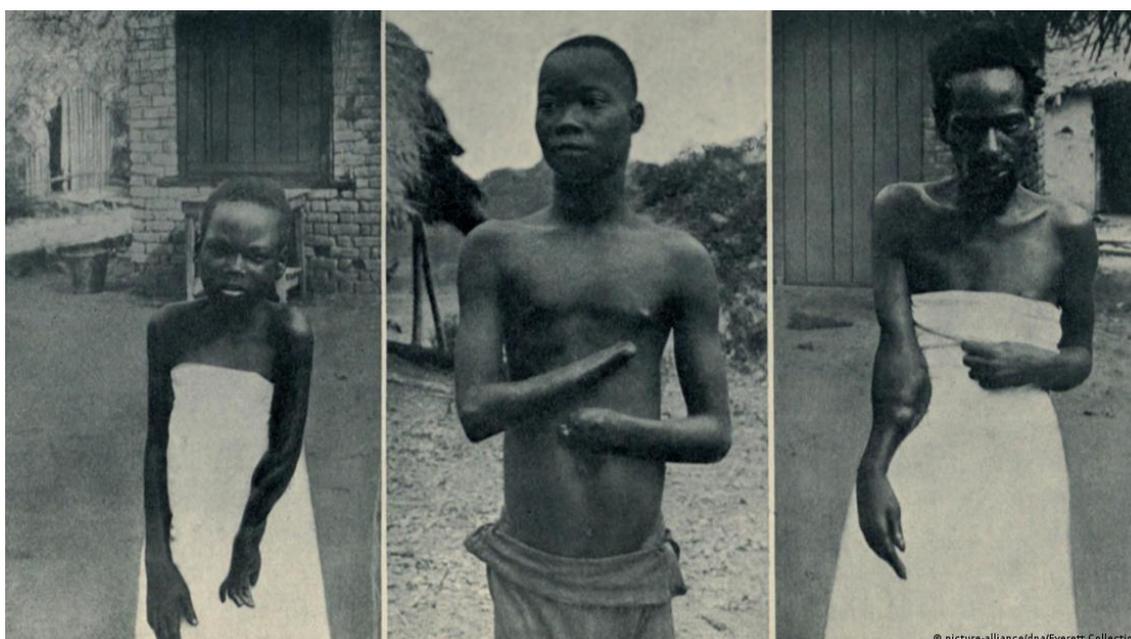
As repercussões nas colônias, como por exemplo o recrutamento de africanos, não aponta em detalhes as consequências nefastas, ou seja, apenas de maneira generalizada o que pode levar o aluno a aluna a não ter uma dimensão mais próxima dessas consequências que ainda se reverberam, que se apresentam de maneira não palpáveis, abstratas:

As consequências do Neocolonialismo ao longo da historicidade são complexas e variadas, afetando diferentes aspectos sociais, econômicos e políticos das regiões colonizadas durante esse período, tais como: dependência externa e desigualdade econômica interna; estratificação social; instabilidade política; impacto cultural; dívida externa, entre outros. (slide 26)

Outra constatação a ser feita sobre estas aulas, 6 e 7 do Material Digital, é ausência do uso da iconografia como documento e fonte histórica, seria relevante no sentido de aproximar, apresentar a realidade dos acontecimentos nos países africanos e asiáticos. A História, apesar de se fincar na materialidade dos fatos, se reveste de interpretação, sendo imprescindível o detalhamento para além da superficialização no tratamento de assuntos tão complexos.

Esta representação do concreto, a iconografia, pode funcionar como elemento de conscientização, ao se promover criticamente a análise de imagens, por isso trazemos uma exemplificação que poderia ilustrar este contexto com referência aos papéis exercidos por diferentes atores naquele momento histórico:

FIGURA 5- Vítimas das atrocidades cometidas pelos agentes do rei Leopoldo II



Fonte: Rei da Bélgica lamenta passado colonial do país no Congo. DW Português(2020)

Dessa maneira, pensamos que ao apresentar imagens, o entendimento pode ficar mais claro, em complemento ao texto, daquilo que ele não traz ou possa permanecer nas entrelinhas.

Aula 8: *Identidade, Cultura e Etnocentrismo*. Conteúdo: O funcionamento da sociedade na interrelação entre o coletivo e o individual. Diferentes matrizes conceituais (etnocentrismo, cultura, identidade). Objetivo: Analisar e compreender a organização e o funcionamento da sociedade na interrelação entre indivíduo e coletividade a partir das diferentes matrizes conceituais (etnocentrismo, cultura, entre outros) na contemporaneidade. Possui 20 slides.

A aula, em uma de suas citações, conforme slide 6: “Instituições dominantes também podem formar identidades quando os atores sociais as interiorizam, construindo o seu significado com base nessa interiorização[...]”.No entanto, não fica claro em nenhum momento, que “Instituições Dominantes” são estas, nem o papel exercido pela Escola, enquanto Instituição de Estado, na constituição de identidades.

Além disso, não esclarece quais representações estão sendo formadas para a conscientização de um sujeito atuante na História que se reconhece em sua realidade, ou se mero reproduzidor das ideologias dominantes, ou ainda podemos inferir se ficam evidentes os meios que servem de instrumentos de dominação e opressão para a manutenção de uma elite não só detentora de poder econômico mas controladora do Estado.

Paulo Freire (2019) oferece um ponto de reflexão: “[...] Não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora” (Freire, 2019, p.44).

Portanto, os já vestígios de uma pedagogia neoliberal presentes na educação pública acaba por modular identidades ideologicamente compatíveis a este sistema, mantenedora de seres alienados, chegando-se ao entendimento de uma educação que não é neutra.

O maior problema nesta aula, já verificado em outras, é a superficialidade que temas complexos são tratados maquinalmente ou de maneira tácita, discorrem conceitos, sem, entretanto, adentrar em suas mais varáveis nuances, contextos e significações.

Também essa aula apresenta conceitos de forma que atravessa de uma temática para outra ligeiramente, de maneira abrupta; de Identidade (com 2 slides), em seguida já se tem um foco em Culturas (com outros 2 slides), apesar dessas temáticas estejam imbrincadas, exigem maior aprofundamento. Importante salientar que o primeiro ano do ensino médio, não

oferece o componente curricular de Sociologia que poderia vir a complementar estes assuntos em interlocução. Mas nos deteremos ao seguinte trecho sobre Etnocentrismo, presente na mesma aula:

Ao longo da história, surgiram episódios marcantes de etnocentrismo, como na Segunda Guerra Mundial, com o **nazismo** defendendo a superioridade da raça ariana, e na Guerra Fria, em que os Estados Unidos e a União Soviética competiam para impor suas visões culturais. Essa narrativa sempre busca uma opinião, julgamento, doutrina, moral e valores, de acordo com a perspectiva própria ou de um grupo específico, sem buscar compreender as diversas visões de mundo. A intolerância religiosa e a xenofobia são exemplos claros de etnocentrismo. Na intolerância religiosa, o indivíduo intolerante crê que sua religião é a única correta, exigindo que todas as outras sigam os mesmos princípios (slide 10, grifo nosso).

Deixa de apresentar o etnocentrismo aplicado nas colônias, ao citar o Nazismo também deixa de falar sobre o darwinismo social, eugenia que foram aplicadas no Brasil no início do século XX, teoria dominante naquela época e contexto.

No Congo Belga, interessante perceber que há estimativas de aproximadamente 10 milhões de congoleses mortos, assassinados sob o Rei Leopoldo II, para ficarmos apenas em um exemplo. Entretanto, o Nazismo, por ter ocorrido dentro do continente europeu, contra os próprios europeus, ocupa determinada centralidade nesta narrativa de genocídio, provocado em grande medida por teorias racistas científicas, que se verifica como reiteração no material didático.

Podemos indagar dessa forma, que os de fora do continente europeu, desumanizados e subalternizados, quando se observa os incontáveis genocídios promovidos pelos mesmos europeus naquele momento e contexto histórico (e ainda hoje), se mantém em uma continuidade de não relevância, de desimportância ou ainda suas vítimas criminalizadas. “Partimos de que a nossa forma [ocidental] de estar sendo não é apenas boa, mas ´melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso” (Freire, 2022a, p. 97).

Aula 9 *Diferentes discursos, diferentes intencionalidades*: Conteúdo: As bases históricas dos discursos dicotômicos. Dominações econômicas e civilizatórias no contexto do Imperialismo. Objetivo: Identificar e contextualizar os discursos dicotômicos a partir do contexto do Imperialismo. Possui 25 slides.

Esta aula apresenta aos alunos e alunas, a Partilha da África⁷⁹, a relação assimétrica dicotômica e de poder entre “colonizador” e “colonizado” assim como os discursos e estudos pseudocientíficos que mascaravam as reais intenções imperialistas no continente africano, e

⁷⁹ Durante a Conferência em Berlim em 1895, as então potências europeias (Inglaterra, França, Portugal , Espanha ,Bélgica , Alemanha e Holanda, etc.) promulgaram a repartição de regiões da África entre si, de forma que geograficamente deram origem aos países que conhecemos na atualidade.

uma dominação imaterial de imposição cultural, de maneira que a população local não poderia continuar a prática de seus costumes, língua.

Aula 10 *Ciência e racismo*. Conteúdo: Teorias do racismo científico. Objetivo: Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas e as oposições dicotômicas. Possui 18 slides.

A aula apresenta a seguinte citação: “No que diz respeito à desigualdade social, o darwinismo social atribuiu a diferença entre ricos e pobres à suposta maior "aptidão" dos primeiros para sobreviver e prosperar. (Schwarcz,1993, *apud* slide 6)”. Faz uma relação entre o darwinismo social e racismo apresentando várias concepções. A aula busca problematizar essa teoria e sua influência nas concepções de justiça social, desafiando os alunos e alunas a refletirem sobre como tais ideias ainda reverberam em muitas das narrativas contemporâneas sobre pobreza, riqueza e mobilidade social.

É interessante observar o uso predominante da obra *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)* (Schwarcz, 1993) ao longo de 7 slides dessa aula. Esses excertos auxiliam a compreensão das interseções entre ciência, racismo e as construções sociais de "raças" no Brasil, especialmente no contexto de um período marcado pela consolidação de ideias sobre desigualdade racial.

A aula também aborda a existência dos “zoológicos humanos” e exposições científicas na Europa cujo intento se resumiu a animalização e bestialização de seres humanos em sua maioria advindos forçosamente do continente africano. O caso mais emblemático, não citado, mas bem ilustrativo para compreensão deste período histórico é o da captura e exibição ao público da mulher *Saartjie Baartman*, do povo *khoisan* do Sudoeste da África:

Baartman, que ficou conhecida como "Vênus Hotentote" em suas exposições pela Europa, sofreu diversos tipos de exploração contra seu corpo e seu ser, ficando designada como uma fronteira entre a mulher africana "anormal" e a mulher branca "normal". As charges de época que disseminavam sua figura procuravam ampliar as diferenças entre Baartman e as mulheres brancas europeias, em uma procura pelo fascínio, exótico e grotesco (Pereira, 2019 online)⁸⁰

Este episódio é considerado por muitos, símbolo do racismo, exploração colonial, desumanização e ridicularização das pessoas negras. Como não humanos são comparados a macacos, animais.

⁸⁰ Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-caso-da-venus-hotentote-quando-o-imperialismo-europeu-foi-longo-demais.phtml>. Acesso em: 28 abr. 2024

FIGURA 6 – “Vênus Hotentote”



Fonte: Parkinson (2016), BBC News

Um ponto não amplamente explorado foi a ausência de uma análise de como atuou esse darwinismo social na configuração territorial e formação da população urbana de grandes cidades como o Rio de Janeiro, e mais tarde São Paulo. A atuação do darwinismo social na formação dessas áreas urbanas poderia ser detalhada, pois ele ajudou a justificar práticas de segregação social, onde a população pobre, em sua maioria negra e de origem indígena, foi deslocada para áreas periféricas e marginalizadas. o que reflete essa desigualdade social e poderia trazer-se à tona algumas das lutas que essa parcela da população empreendeu nas buscas de melhores condições de vida, vezes até investidas de caráter religioso messiânico e monarquista.

Nesse sentido, seria profícuo examinar um acontecimento marcante, dentre tantos, visto que na Primeira República(1889-1930) muitas revoltas populares marcaram esse período histórico⁸¹, cabe destacar a *Revolta da Chibata* ainda em 1910, cujo líder João Cândido ainda é vítima de um sistema hierarquizado e racista, pois, na atualidade, em pleno ano de 2024, o comandante da Marinha, Marcos Sampaio Olsen, posicionou-se contra o

⁸¹ As mais contundentes e estudadas foram: Guerra de Canudos(1896-1897); A Guerra do Contestado(1912-1916); A Revolta da Vacina(1904) ; e a já supra citada Revolta da Chibata, estas revoltas assim como outros acontecimentos históricos são estudados no Ensino Fundamental II, no caso destas revoltas, no 9º ano. Por isso a sugestão de apenas exemplificar no sentido de trazer, fixar à Memória este fato e suas correlações implícitas.

projeto que inclui João Cândido Felisberto, o *Almirante Negro* no livro oficial de Heróis da Pátria (Rodrigues, 2024).

Quando se estuda este episódio histórico, entende-se a quem era dirigido este castigo já extinto desde 1889, anos antes da Revolta, mas ainda praticado na Marinha, especificamente nos marinheiros de baixa patente, na sua maioria negros e mulatos.

Compreende-se a forma que após a Revolta, a repressão violenta com que foram tratados, de maneira desumana e truculenta. ser bem sintomática de uma visão e tratamento presentes ainda em Instituições e se configura como Racismo Estrutural, que resulta na criminalização das lutas sociais protagonizadas pela população. Neste caso específico, os marinheiros de baixa patente que apenas não queriam mais apanhar como escravizados, mesmo porque a abolição chegara anos antes, em 1888.

É importante salientar que na seção *Aplicando* desta aula 10, há a indicação de um artigo sobre o tema para elaboração de uma atividade a ser realizada pelos alunos e alunas: “Com base nos estudos desenvolvidos até o presente momento, pesquise no artigo intitulado “Darwinismo social, eugenia e racismo ‘científico’: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras”, ramificações no racismo científico” (slide 14).

Dessa maneira com essa atividade há a possibilidade de uma visão e entendimento mais amplo por parte dos alunos e alunas do darwinismo e seus efeitos, pois este artigo de 13 páginas de autoria de Maria Augusta Bolsanello, de 1996, fornece entre detalhes característicos dessas correntes de pensamento, o rol de alguns intelectuais simpatizantes, defensores da eugenia e darwinismo social no Brasil, a exemplo de Monteiro Lobato, Oliveira Viana, Silvio Romero e Nina Rodrigues.

Podemos então, apreender que aquilo que o texto principal da aula silencia acaba se configurando como um coadjuvante, relegado à forma de atividade destinada aos alunos e alunas, e ao professor e professora. Isso se evidencia na recomendação dada na *Tarefa para casa*, apresentada no slide 14: "Fique atento às orientações do seu professor e ao prazo de entrega de sua pesquisa".

Essa abordagem sugere uma transferência da responsabilidade para os estudantes, sem aprofundar a discussão dos temas silenciados no conteúdo principal da aula. Dessa maneira, o foco é deslocado para uma tarefa, enquanto as questões cruciais e as reflexões que poderiam emergir dessa temática ficam à margem, sem uma devida exploração no contexto da aula.

Nesta situação, olhando para o Material Digital, podemos supor que “a ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a

história, em seus mecanismos imaginários. Ela não é, pois, ocultação mas função necessária entre linguagem e mundo”(Orlandi, 1994 p.57).

Aula 11 *O mito da democracia racial – 1ª parte*. Conteúdo: Democracia e racismo no Brasil. Objetivo: Compreender as especificidades do racismo brasileiro enquanto fenômeno extremamente complexo, pois é parte de nosso presente, evidenciado pelo passado. Possui 20 slides.

Na seção, *Na prática*: “Na década de 1960, em meio à intensa **luta pelos direitos civis pelo mundo**, a teledramaturgia brasileira surpreendeu ao escolher um ator branco para interpretar um personagem negro e escravo (slide 12, grifos nossos)”

Mais uma vez, não se explica as motivações (embora subentendidas) de usar-se um ator branco para um personagem negro, ficando ao cargo dos alunos e alunas, do professor, professora na realização de uma atividade conforme slide 13: “Articule em sua resposta informações trabalhadas nesta aula, escrevendo um artigo de opinião”.

Faltou incluir neste quesito artístico-cultural, o protagonismo de Abdias Nascimento (1914-1911) ao fundar o Teatro Negro Experimental do Negro (TEN) justamente como contra medida desse racismo que se manifestava na ausência de negros em representações teatrais brasileiras, houve a produção de uma dramaturgia própria que fugiu aos estereótipos da época, com valorização da cultura negra e mais:

A atuação do TEN não se limitava ao teatro ou a uma crítica social restrita à esfera discursiva. As aspirações do grupo incluíam a melhoria real da qualidade de vida da população afrodescendente, o que não podia prescindir do engajamento político de artistas, autores, diretores e demais formadores de opinião. Assim, o TEN organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e, em seguida, a Convenção Nacional do Negro, que apresentou à Constituinte de 1946, entre outras propostas, a inserção da discriminação racial como crime de lesa-pátria. Merecem destaque também a realização, em 1950, do 1º Congresso do Negro Brasileiro, e a edição entre os anos de 1948 e 1951 do jornal Quilombo(Fundação, 2016 online)⁸².

Quando o texto diz: “a luta dos direitos civis pelo mundo”, não se dá a ênfase necessária dessa luta nem nos EUA, a exemplo dos Panteras Negras, Malcom X ou ainda Martin Luther King ou de Nelson Mandela na África do Sul. Mas, além disso no Brasil, anterior a estes movimentos estadunidenses ou africanos, têm-se o protagonismo pioneiro da Frente

⁸² Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten> Acesso em 02 novembro 2024

Negra Brasileira, fundada em 1931 em São Paulo (Camazano, 2021, online) ⁸³com reivindicações políticas e educacionais, ou ainda os clubes negros, etc.

O que queremos demonstrar é que há ainda um apagamento das lutas históricas de resistência dos movimentos sociais no Brasil. Podemos destacar que, naquele momento, a luta por educação significava a inserção numa cidadania até então negada e mais do que isto, a participação nas decisões políticas do país, já que o voto de analfabetos e analfabetas só foi possível a partir de 1985.

Outro detalhe que não nos fugiu desta análise, é que na promulgação da Lei Aurea, cuja imagem aparece nesta aula (Slide 3), além da Princesa Isabel (Princesa Imperial Regente), aparece o nome de Rodrigo Augusto da Silva ⁸⁴:

⁸³ Disponível em: https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-nos/?amp=1&qad_source=1&gclid=CjwKCAjwo6GyBhBwEiwAzQTmcxn4TttDJfi4yc3lmQK3D2y2e89SvTKmkJykyqVnFLfmaOvBLpfVCRoC5c8QAvD_BwE. Acesso em 02 novembro 2024

⁸⁴Rodrigo Augusto da Silva, autor da Lei Aurea, foi duas vezes responsável pela Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas: de 10 de maio de 1887 a 27 de junho de 1888 e entre 5 de janeiro e 7 de junho de 1889. Advogado, deputado, senador, ministro dos Transportes e das Relações Exteriores, assinou, junto com a princesa Isabel a lei de abolição da escravatura. Era filho do Barão do Tietê e sobrinho de Benedito Antônio da Silva, possuidor de umas das maiores fortunas do Império, com uma gama enorme de negócios.

FIGURA 7 - Jornal Gazeta de Notícias, ano 1888, ed. 135 (4)

Anno XIV Rio de Janeiro — Segunda-feira 14 de Maio de 1888 N. 135

GAZETA DE NOTÍCIAS

NUMERO AVULSO 60 RS.

TIPOGRAFIA

BRAZIL LIVRE

1888 — **TREZE DE MAIO** — **1888**

EXTINÇÃO DA ESCRAVIDÃO

LEI N. 3353 DE 13 DE MAIO DE 1888
DECLARA EXTINTA A ESCRAVIDÃO NO BRAZIL

A Princesa Imperial Regente em nome de Sua Magestade o Imperador o Sr. D. Pedro II:
Faz saber a todos os subditos do Imperio, que a Assembléa Geral decretou e Ella sancionou a lei seguinte:

Art. 1.º E' declarada extinta desde a data d'esta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2.º Revogam-se as disposições em contrario.

Manda portanto a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como n'ella se contém.

O secretario de Estado dos Negocios da Agricultura e interino dos Negocios Estrangeiros, bacharel Rodrigo Augusto da Silva a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palacio do Rio de Janeiro, em 13 de Maio de 1888, sexagesimo setimo da Independencia e do Imperio.

PRINCEZA IMPERIAL REGENTE.
RODRIGO AUGUSTO DA SILVA.

Carta de lei pela qual Sua Alteza Imperial manda executar o decreto da Assembléa Geral, que houve por bem sancionar, declarando extinta a escravidão no Brazil como n'ella se declara, para Vossa Alteza Imperial ver.

Chancellaria-mór do Imperio.
Antonio Ferreira Vianna.

Transitou em 13 de Maio de 1888.
José Julio de Albuquerque Barros.

Fonte: Reprodução do Material Digital

Portanto, seria interessante a um aprofundamento do cenário que envolveu a sanção desta Lei que extinguiu (?) a escravidão no Brasil, examinar as condições políticas e econômicas as quais se encontra assentada, sob a tutela de interesses dos latifundiários, proprietários de escravizados e por outro lado capitalistas agindo em antecipação a um projeto de imigração europeia para suprimento de uma, ainda, industrialização embrionária do país, já influenciados por teorias do racismo científico, de modo a um impedimento a uma ascensão de negros e negras, recém libertos e libertas.

Há que se compreender, por este contexto, a existência nesta Lei, de apenas dois artigos, sendo um completamente redundante e inócua: “Revogam-se as disposições em contrario”.

As pessoas ex-escravizadas, assim, não se encaixavam em nenhum projeto da elite dominante naquele período, representada eminentemente por Rodrigo Augusto da Silva, autor da Lei, desmistifica-se com esse fato, o título de “Redentora” da Princesa Isabel, também naquele momento representante de uma monarquia moribunda, em seus atos finais (Alencastro, 2000).

Prosseguindo em nossas observações, ao apresentar, na sequência da aula, a composição da criação estereotipada do personagem Zé Carioca, deixa de mencionar as causas desses estereótipos e marginalização infligidos aos negros (neste critério, mais relacionados aos homens), como a não absorção no mercado de trabalho de boa parte do contingente de ex-escravizados, sobremaneira pela imigração europeia.

A imigração trouxe em seu endosso um ideário de embranquecimento da população, além de uma higienização⁸⁵ e expulsão moldadas pelas aspirações civilizatórias da *Belle Époque*, aplicada nas reformas urbanas no final do século XIX e início do XX, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo:

Fica evidente que o personagem Zé Carioca foi construído a partir de um estereótipo, aquele malandro carioca das primeiras décadas do século XX, uma figura marginal, normalmente um negro ou mestiço, **avesso ao trabalho, que vivia de expedientes, cultuava a vadiagem, a capoeira e o samba [...]** (slide 14, grifos nossos)

Permanecendo nessa análise, não se menciona em nenhum momento, a existência da ainda vigente contravenção penal da Vadiagem (Brasil, 1941), cujo “verdadeiro intuito é estimular o racismo e o ódio aos pobres” (Westin, 2023 online)⁸⁶ e que tanto o samba (BBC News, 2020) como a capoeira (Carvalho, 2018) também foram criminalizados. Importante salientar que esses movimentos culturais se configuravam como resistência e isso também no texto é um não dito.

Dessa forma podemos notar uma dupla agressão, a primeira nas bases que criaram esses estereótipos e a segunda, na representação internacional a que se presta este personagem, Zé Carioca, que se amplia da questão racial para direta relação com a identificação dos brasileiros, se adentrarmos mais nessa complexidade poderemos consubstanciar neste quesito, a xenofobia.

Aula 12 *O mito da democracia racial – 2a Parte* Conteúdo: Democracia e racismo no Brasil. Objetivo: Compreender as especificidades do racismo brasileiro como fenômeno extremamente complexo, pois ele é parte de nosso presente, evidenciado pelo passado. Possui 21 slides.

⁸⁵ Com referência a este tema, o Material Digital apresenta uma aula(8) no 4º bimestre do 2º ano do Ensino Médio intitulada “Políticas higienistas e sanitárias no Rio de Janeiro: epidemias e “classes perigosas” que adentra mais explicitamente nestas questões.

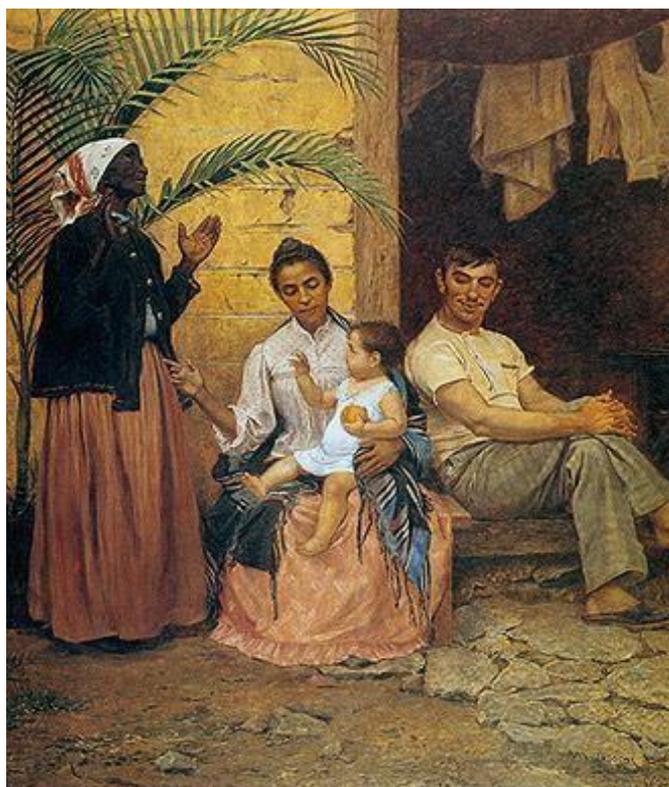
⁸⁶ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/09/delito-de-vadiagem-e-sinal-de-racismo-dizem-especialistas>. Acesso em: 18 maio 2024.

Nesta aula, são discutidas duas obras produzidas sob um contexto racista, a pintura *A Redenção de Cam* (1895) e a obra literária *Casa-grande & Senzala* (1933) a primeira sob um viés de racismo científico e eugenista, a segunda, utilizada como uma intenção do governo de Getúlio Vargas (1930-1937) para construir uma unidade nacional em torno de uma democracia racial que acabou por moldar a imagem do Brasil.

O quadro “A Redenção de Cam”, reverenciado e premiado em sua época, é considerado uma representação visual dessa tese. Literalmente, no caso do médico e diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda (1846-1915). No Congresso Universal das Raças, realizado em Londres em 1911, a pintura ilustrou um artigo de sua autoria sobre branqueamento. Ele assim descreveu a imagem: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (slide 5)

Percebe-se que as origens das desigualdades sociais estão fincadas na existência do racismo relacionadas a prerrogativas de privilégios da branquitude.

FIGURA 8 - A Redenção de Cam, autoria de Modesto Brocos



Fonte : Reprodução do Material Digital

A crítica à obra de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala* (1933)⁸⁷, se orienta pelo seu tom otimista e de harmonia, entretanto, nesta aula, embora se pronuncie na problemática

⁸⁷ Cabe a observação, que nas 1ª e 2ª aulas do primeiro bimestre do 2º ano do Ensino Médio, esta temática é retomada com as contribuições de Lília Schwarcz, Kabengele Munanga, Nei Lopes e Florestan Fernandes : Aula 1 : A “democracia racial” e a negação do racismo no Brasil e Aula 2. Na

das origens de um estabelecimento de desigualdade social, neste momento teria sido pertinente também se relacionar as políticas de ações afirmativas como forma de reparação a essa disparidade.

Apesar disso, é importante mencionar que, retornando a análise da presente aula, há a falta de outros pensadores negros e outras pensadoras negras que já contestavam esta democracia racial, entendida como falácia como Lélia Gonzalez:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas. Nem parece preto” (Gonzalez, 2020, p.78)

Dessa forma, percebemos que há, segundo definido por Lélia González (2020), um tipo diferente de racismo, por denegação, reflexo do mito da democracia racial, que nega o processo histórico de exploração e violência do estupro de mulheres negras e indígena. Este mesmo racismo por denegação ajudou a encobrir toda uma violência impetrada contra os jovens negros periféricos (Abdala, 2023).

Do mesmo modo, Abdias Nascimento (1914-2011) , professor, político, sempre militou e buscou novas formas de pensar a realidade do Negro no Brasil, para ele, Freyre reforçou a hierarquia racial existente no Brasil, epistemicídio travestido de democracia racial:

A teoria luso-tropicalista de Freyre, partindo da suposição de que a história registrava uma definitiva incapacidade dos seres humanos em erigir civilizações importantes nos trópicos (os “selvagens” da África, os índios do Brasil seriam documentos vivos deste fato), afirma que os portugueses obtiveram êxito em criar, não só uma altamente avançada civilização, mas de fato um paraíso racial nas terras por eles colonizadas tanto na África como na América (Nascimento, 2016, p. 49)

Há de se procurar entender as motivações da retomada desta temática no ano seguinte (2º.ano do EM), seria apenas para cumprir a obrigatoriedade da Lei 10639/03 ou 11.645/2008? Inferimos que possa haver um silenciamento histórico, injustificável por uma historiografia já renovada pela *Escola de Annales* e as já pesquisas disponíveis sobre cultura afro-diaspórica no Brasil, o mesmo se tratando dos povos originários:

No Brasil, há muitos historiadores e pesquisadores comprometidos em trazer perspectivas e olhares que foram silenciados por séculos. O aparato legal na Constituição Federal e a Lei 11.645/08 ainda não garantem que o ensino da temática indígena seja desenvolvido de acordo com a realidade e respeito aos indígenas, principalmente no que diz respeito a disciplina de História. O que podemos encontrar nas produções destas historiadoras e destes historiadores muito mais do que uma direção, é um ensinamento sobre existir,

resistir e reexistir, respeitando todo o meio em que estamos inseridos. Reescrever a história do Brasil ultrapassa os limites estabelecidos pela “reparação histórica” e nos transfere para um lugar além do que jamais foi visto e pensado pela civilização ocidental (Moreira, 2021, online)⁸⁸.

Portanto, aborda-se sempre os mesmos assuntos, requentados, dessa forma conforme já citamos nesta pesquisa, ao falar sobre uma coisa, excluimos outras tantas, principalmente aquelas que possam promover um avanço de criticidade no senso comum, portanto em toda comunidade escolar.

Há também de se confabular se somente as temáticas explícitas sobre o racismo, suas causas e consequências resumem os estudos da história e cultura indígena e afro-brasileira. Apreendemos já o apagamento da cultura indígena, resta-nos pensar se há uma acomodação ou entraves institucionais na produção de conteúdos sistematizados e instrumentalizados que impedem a visibilidade de intelectuais cuja produção é então solapada, silenciada.

Apesar de tecermos essas considerações, a aula ainda prossegue na exposição de um episódio explícito de racismo contra as médicas cubanas e ao mesmo tempo contra as domésticas, no Brasil: “Me perdoem se for preconceito, mas essas médicas cubanas têm uma cara de empregada doméstica. Será que são médicas mesmo?” .A atitude fez com que o Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo entrasse com processo contra a jornalista” (Slide 12).

O material não cita Lélia Gonzalez (2020), o que poderia alargar esta problematização com a seguinte reflexão: “Quanto a doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e dos outros nas costas (González, 2020, p. 82).

Apesar de atualmente, as empregadas domésticas terem conquistado direitos trabalhistas pelo evento da publicação da Lei Complementar nº 150, de 2015, (Brasil, 2015b) cabe-nos ponderar o quanto ainda dessa fala de Lélia Gonzalez permanece, se ainda trazermos à memória os eventos ocorridos sobre o menino Miguel⁸⁹, durante a pandemia da Covid-19, em 2020, ou casos de trabalho análogo a escravidão, ainda presentes no cotidiano no Brasil.

Lélia Gonzalez (2020) também nos lembra que por muito tempo essa posição foi ocupada por mulheres negras, que muitas vezes deixavam seus filhos ao léu, para cuidar dos

⁸⁸ Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/reescrevendo-a-historia-do-brasil-historiadores-indigenas/>. Acesso em: 18 maio 2024.

⁸⁹ Garoto de 5 anos caiu após ser deixado aos cuidados da patroa da mãe. Sari Corte-Real, ex-primeira-dama do município de Tamandaré (Pinto; Werneck; Xavier, 2020).

filhos da branquitude, e mais anteriormente da Casa Grande, sendo grande responsável pela disseminação da cultura negra, o que ela vai denominar “pretuguês”.

Lélia Gonzalez, ainda nos denuncia a exploração da mulher negra, reiteradamente mascarada por apelidos, como por exemplo, “Mãe Preta”, que na realidade encobrem toda uma servidão, violência e apagamento de suas próprias histórias. “Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca” (González, 2020, p. 42).

O que se percebe assim, é a assimetria dessa relação uma vez que a mulher negra por sua condição subalternizada, acaba por perpetuar um ciclo que atinge seus filhos e filhas ao serem desprovidos deste cuidado. Do outro lado permite, com seu trabalho, que outros possam ascender.

Então percebemos que esmiuçando o Material Digital, falta uma abordagem mais complexificada do que simplesmente a existência do que se pode chamar de preconceito de classe aplicado contra as domésticas e o racismo contra as médicas cubanas.

Ao nos basearmos na competência geral 2 da BNCC para o ensino médio: *Pensamento científico, crítico e criativo*, era perfeitamente possível adentrar às searas aqui expostas que na realidade são mais amplas e acentuam o entendimento dos alunos e alunas, que ultrapassasse um raciocínio rudimentar.

Ao tocar na questão histórica da mulher negra, abarcaríamos a territorialidade, já que muitos de nossos/as estudantes são de regiões periféricas e poderiam ter bem próximo de si uma concepção de seu lugar socioeconômico.

Adentraria -se também nos significados de memória e cultura existentes nestes locais em que se insere a escola. Podemos refletir então com Paulo Freire: “É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (Freire, 2024b p. 14)

. Retornando ao Material Digital, na sequência da aula: “Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos” (slide 14) . Entendemos ser insuficiente, um tanto fora do contexto, quase como um adendo. O *Slam*, importado dos EUA, é ainda circunscrito a guetos e apesar de simbolizar uma resistência, há protagonismos negros em outras vertentes da sociedade, ficar limitado a manifestações culturais, pode significar também o estabelecimento de onde negros e negras podem ter o seu “lugar de fala”, ou expressão: na Arte.

Outra observação ainda sobre este contexto cultural do texto é a possível não dialogicidade existente entre o tema e os educandos e educandas, que no caso, seguem passivos ante a realidade imposta pelos conteúdos, não necessariamente a vivenciada por estes.

Aqui, invocamos Paulo Freire (2019) em sua conceituação de uma educação bancária. Superando receitas prontas e autoritárias, entendemos a necessidade de uma construção curricular em conjunto permitindo com isso, o protagonismo do entorno escolar em comunhão com suas demandas concretas.

Assim, apreendemos que poderia continuar-se a tratar a questão anterior, do trabalho doméstico ou ainda a ideologia e hierarquização da sociedade, que causou a polêmica por trás do *Programa Mais Médicos* que na época era majoritariamente composto por médicas e médicos cubanos em sua maioria negros e negras. Mais ainda, os protagonismos negros e indígenas ausentes ou as políticas afirmativas.

Aula 13 *Imagens: diferentes suportes e seus significados em temporalidades diversas-1ª parte*. Conteúdo: Diferentes imagens e seus significados. Imagens e seus diversos suportes ao longo das temporalidades históricas -1ª parte. Objetivos: Analisar e compreender diferentes imagens e seus significados ao longo das temporalidades históricas. Possui 20 slides.

Aula 14 *Imagens: diferentes suportes e seus significados em temporalidades diversas-2ª parte*. Conteúdo: A utilização de linguagens nas práticas sociais a partir das diferentes imagens e seus significados; Imagens e seus diversos suportes ao longo das temporalidades históricas – 2ª parte. Objetivos: Analisar e compreender nas práticas sociais, diferentes imagens e seus significados ao longo das temporalidades históricas. Possui 23 slides.

Nestas aulas, 13 e 14, são tratados os temas relacionados ao uso da imagem como fonte histórica, focam no aspecto mais historiográfico e de entendimento do uso das imagens na História.

Discorre-se também, na aula 14, sobre a Internet como fonte privilegiada, já que não acessível a todos e a todas ao mesmo tempo em que questiona a superficialidade, confiabilidade e enorme quantidade como impeditivos de aquisição de Conhecimento: “O historiador Peter Burke faz uma analogia interessante, ao afirmar que a informação é algo cru e o conhecimento em relação a ela é cozido, pois precisa de verificação, classificação e sistematização, só assim teríamos a sabedoria” (Slide 6).

Neste contexto, do que se relaciona a nossa pesquisa, não se complexifica o uso da imagem como representação social no Brasil, ou ainda como construção do imaginário, por isso frutos de escolhas de forma que:

A representação é conceito ambíguo, pois na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele. (Pesavento, 2012, p.21)

Portanto, para enriquecimento de uma leitura de História do Brasil Decolonial, poderia enunciar as pinturas que registravam as relações culturais e sociais do cotidiano com desvalorização e menosprezo dos elementos culturais do negro e indígena. A partir de uma perspectiva decolonial, seria fundamental destacar as releituras feitas especialmente daquelas que, por meio de suas representações, desvalorizam e desprezam os elementos culturais dos negros e indígenas.

Muitas dessas obras, produzidas por artistas europeus ou influenciados por uma visão colonialista, não só documentam o cotidiano, mas também reforçam estereótipos racistas e a marginalização dessas populações.

Já o Movimento Modernista⁹⁰, em contestação a esta lógica, preconceituosa, discriminatória e racista, surge com propostas de desvinculação dessa cultura e estética europeia e conseqüente valorização da cultura e elementos brasileiros. Dessa forma, as imagens acabam por representar o ideário dominante de uma determinada época histórica.

No segundo bimestre, composto por 14 aulas, ainda referente ao 1º ano do Ensino Médio, analisamos as de números 3, 10, 11 e 14, por pensarmos ser mais relevantes e condizentes ao escopo da pesquisa, seguindo a nossa metodologia. Neste sentido, passemos a análise em conjunto das mesmas.

QUADRO 5 - Material Digital 1º Ano do Ensino Médio - História -2o Bimestre/2024

Aula	Título
Aula 1	O que foi a Revolução Industrial / E Teóricos do Liberalismo Econômico
Aula 2	Revolução Russa e Revolução Mexicana (desdobramentos para o panorama contemporâneo)
Aula 3	As lutas democráticas e a construção da democracia nas Américas (Brasil)
Aula 4	A herança cultural e a valorização da memória e do patrimônio histórico material..

⁹⁰Movimento cultural do início do século XX, com objetivo de rompimento da estética e formalismo europeus, e a busca pela independência cultural do país. Como resultado mais significativo tem-se a realização da “Semana de Arte Moderna” em 1922. Mário de Andrade (1893-1945): o escritor Oswald de Andrade (1890-1954) e o artista plástico Di Cavalcanti (1897-1976). Outros ícones: Lasar Segal(1889-1957), Anita Mafalhti (1889-1964). Como precursores Lima Barreto(1881-1922), Monteiro Lobato (1882-1948) e Euclides da Cunha (1866-1909).

Aula 5	Diferentes formas de preservação dos patrimônios materiais e imateriais.
Aula 6	As diferentes formas de representatividade cultural
Aula 7	Formação dos Estados Nacionais.
Aula 8	Estado, nação ou governo?
Aula 9	Sentimento nacional - Segundo o historiador José Murilo de Carvalho.
Aula 10	Identidade Cultural e Processos Civilizatórios
Aula 11	Diferentes territórios, povos e culturas. Disputas territoriais
Aula 12	Diferenças : do individual ao coletivo
Aula 13	As Nações Unidas (ONU)
Aula 14	A necessidade da Descolonização.

Fonte: Elaborado pela autora em 2024

Aula 3 *As lutas democráticas e a construção da democracia nas Américas (Brasil).*

Conteúdo: Analisar as lutas democráticas e a construção da democracia nas Américas, principalmente no Brasil; Refletir sobre as lutas democráticas nas Américas no contexto da Greve Geral de 1917 no Brasil; **Sistematizar informações sobre as lutas democráticas** [grifos nossos], a partir da Revolução Industrial e das revoluções russa e mexicana. Possui 22 slides

Apesar de trazer todo um histórico mais extenso sobre a Greve de 1917⁹¹, no Brasil, um grande movimento do proletariado **do passado**, não historiciza os movimentos sociais que cita, **do presente**, alguns marginalizados, o MST(Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra) e a Via Campesina⁹², dessa forma não aclara **as atuais lutas e justificativas destes movimentos** [grifos nossos], se limitando a informar a suas existências e pautas:

Outros se articularam às redes de movimentos sociais globais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil e a Via Campesina. Convenções globais têm articulado esses movimentos em grandes eventos, como o Fórum Social Mundial (Seoane e Taddei, 2001; Santos, 2006; 2009) e a Cúpula Mundial dos Povos Rio/2012. Entre os movimentos de **demandas identitárias** na América Latina, destaca-se o movimento de povos indígenas, especialmente nos países de língua espanhola. Sabe-se que **a luta dos povos indígenas de resistência à colonização europeu-branca é secular**. Na atualidade, o elemento novo é a forma e o caráter que essas lutas têm assumido - **não apenas de resistência, mas também de luta pelos direitos ao reconhecimento de suas culturas e à própria existência, à redistribuição de terras em territórios de seus ancestrais, à escolarização na própria língua, à defesa do meio ambiente etc.** (Slide 5, grifos nossos)

⁹¹ Este assunto é estudado em detalhes no 9º ano do Ensino Fundamental II, portanto como já deixamos claro, o ensino médio acaba por se limitar a tratar temas já estudados anteriormente, deixando, contudo, de apresentar novas temáticas, questões que contribuiriam a um novo olhar sobre a realidade pelos educandos e educandas.

⁹² O Via Campesina Internacional é um movimento que luta pela soberania alimentar, termo cunhado pelo mesmo em 1996, em Roma, o foco das atividades da Via Campesina é fortalecer, no mundo, a luta contra agronegócio e o modelo industrial alimentar, marcados pela exploração dos recursos naturais e dos trabalhadores e trabalhadoras(Brasil de Fato, 2021)

Portanto, conforme descreve em seus Objetivos, esta aula coloca em ordem, organiza e sistematiza a informação: Há movimentos e estes movimentos lutam por suas reivindicações relacionadas a democracia, mas que tipo de Democracia? O próprio texto questiona: “No contexto da América Latina, qual é a necessidade dos movimentos democráticos?” (slide 3) Mas não responde, só convida ao debate.

Assim, é necessário se pensar o quanto pode-se obter uma reflexão em que haja promoção de Conhecimento sobre a Democracia, conscientização desses movimentos, suas existências, resistências em relação as suas pautas identitárias e reivindicações, que ultrapassem um propósito relativamente informacional.

Principalmente como se coadunam com o cotidiano dos próprios educandos e educandas em que seja possível apreender que estas lutas sociais se relacionam direta e intrinsecamente às da população em geral, portanto os seus próprios direitos fundamentais de moradia, alimentação, saúde, educação e preservação do meio ambiente, etc.

Isto pode ser representativo de uma equipe de autores e autoras deste material, que possa estar atravessada por formações ideológicas capitalistas, as quais, embora mencionem as lutas democráticas e movimentos sociais, que não condizem a estes interesses, ao não aprofundar a historicidade destes, apenas cumpram um protocolo, com isso limitando a produção e percepção de sentidos que podem ser atribuídos pelos alunos e alunas.

Aula 10 *Identidade cultural e processos civilizatórios*. Conteúdo: Processos civilizatórios e identidade cultural. Objetivos: Compreender os processos chamados civilizatórios e suas dualidades enquanto processos identitários. Possui 20 slides

FIGURA 9- A Praça Quinze hoje: chafariz do Mestre Valentim é um testemunho do passado



Fonte: Foto: Márcia Foletto / Agência O Globo – Reprodução do Material Digital

Imprescindível perceber que nesta aula 10, ao discorrer sobre uma obra tombada, *Chafariz do Mestre Valentim*, como testemunho do passado e das transformações ocorridas, no caso especificamente relacionado ao processo civilizatório ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, seguindo o título da aula, em nenhum momento se apresenta quem foi Mestre Valentim, sobretudo porque se o chafariz tem o seu nome, alguma relevância esta figura histórica deve ter tido conforme nossa pesquisa realmente apurou:

Valentim da Fonseca e Silva, nascido em Serro-MG em 1745 faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 1813, escultor, entalhador, arquiteto, urbanista. “Amplamente reconhecido em sua época, Mestre Valentim ocupa na história da arte brasileira um lugar de transição, no qual artista e técnico-artesão, passado e futuro, arte religiosa e laica, barroco e rococó, espírito clássico e nativista convivem em harmonia em sua obra” (Mestre, 2024, online)⁹³.

Isto pode ser revelador de uma sociedade reificada, de forma que os bens materiais se sobrepõem ao Humano, isso também pode explicar a violência de Estado na defesa do Patrimônio, principalmente dirigida aos homens pretos periféricos.

Aula 11 *Diferentes territórios, povos e culturas: disputas territoriais. Conteúdo: Impérios e Estados Nacionais: as diversidades étnico-culturais. Objetivos: Compreender e*

⁹³ Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa215791/mestre-valentim>. Acesso em: 05 de maio de 2024. Verbete da Enciclopédia

analisar processos de formação dos territórios em diferentes contextos, relativizando culturas e as disputas territoriais entre os povos. Possui 20 slides.

Essa aula traz a problemática da uniformização do Continente Africano e como isso acabou por refletir todo um imaginário (estereotipado, preconceituoso) sobre o Continente:

Devemos fazer a seguinte reflexão: De que África estamos falando? Que África queremos entender? Quando generalizamos, ou seja, universalizamos a África, desvalorizamos toda sua diversidade e acentuamos os preconceitos. Dessa forma, reforçamos a necessidade crescente de desafiar a produção de narrativas históricas e a apresentação de uma imagem mais complexa, precisa e positiva da África, incluindo a promoção de vozes e perspectivas africanas em vez de representações ocidentais, bem como a celebração das conquistas e da cultura africana em todas as suas formas.(slide 10)

Neste aspecto, surge a confusão de uma cultura única, primitiva e selvagem, pautada pelo etnocentrismo e efeitos de processos ditos civilizatórios e de colonização impostos ao Continente, de modo que as particularidades foram suprimidas nos hoje 54 países que formam o Continente Africano.

Expõe os conflitos internos provocados pela Conferência de Berlim (1895) mas de maneira muito rápida, informacional: “Os mais violentos aconteceram em Ruanda, Mali, Senegal, Burundi, Libéria, Congo, Somália, Serra Leoa, Etiópia, Argélia, Sudão e África do Sul e foram motivados por diversas razões”.(slide 12).

Como já analisamos em outras aulas, ao contar trajetórias se permite uma materialidade, portanto “uma memória”, uma historicidade que a mera sistematização de informação, pode tornar abstrata e fugaz de tal modo que os educandos e educandas acabem apenas como repetidores dessas informações sem contudo compreendê-las em todos os seus significados.

Aula 14 A necessidade da descolonização. Conteúdo: Descolonização; Objetivos: Compreender e contextualizar a necessidade dos processos de descolonização. Possui 23 slides.

Primeira característica realmente descolonizadora (?) desta aula reside em suas referências, uma maioria de autores latino-americanos como Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres e Rita Segato, isto aponta para um rol de autores decoloniais que já conseguem alcançar o ensino fundamental como fontes de pesquisa.

FIGURA 10 – Referências da Aula 14 -Slide 21

Referências

MALDONADO-TORRES, *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, pp. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*; tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

DHNET. *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*. Disponível em: <https://cutt.ly/Z5l8xzy>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Aurora Almada e. *Os debates da organização das nações unidas sobre a questão colonial portuguesa e o desenvolvimento da ideia de autodeterminação (1961-1975)*, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/K5OnSc1>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Fonte: Reprodução do Material Digital -1º Ano do Ensino Médio - História -2o Bimestre/2024

Entretanto, o que se pode analisar como controverso, a aula se resume aos processos de descolonização da África e Índia, há um descolamento deste processo na América Latina e Brasil, traz referências de autores latino-americanos, mas não sobre a América Latina, nem utiliza os termos que esses autores desenvolveram em seu pensamento “Colonialidade” ou “Decolonialidade”. Utiliza o termo “descolonizar”, conforme slide:

Descolonizar é um processo de desconstrução das estruturas coloniais que ainda existem em uma determinada sociedade. Isso inclui as formas como as pessoas pensam, se comportam e se relacionam umas com as outras, bem como as instituições políticas que governam a sociedade. A descolonização busca reconhecer e enfrentar as consequências negativas do **colonialismo**, como a opressão, a exploração e a marginalização de certos grupos sociais, especialmente aqueles que foram subjugados pelos colonizadores (Slide 4).

Assim, teria sido fundamental descrever o mesmo processo na América Latina e Brasil, podemos supor que como posto na aula, só existir esses processos na Índia e África, e ao deixar de fora a América Latina pode significar: “Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2007, p. 73).

Podemos supor que ao silenciar sobre a América Latina, estaria apagando-se sentidos indesejáveis(à classe dominante),ou seja, a apreensão crítica da história do Colonialismo neste continente, em especial no Brasil. E para permanecermos nos mesmos moldes de nomenclatura desta aula, portanto, o que não existe “o Colonialismo”, não precisa ser combatido “ a Descolonização” .

O silêncio, então, trabalha nos limites do dizer, ou ainda da interdição do dizer (Orlandi, 2007), esse mesmo processo pôde ser verificado, por exemplo, quando não se diz nada sobre o MST, como a ajuda que promoveu na Pandemia da Covid-19 ao distribuir mais de 7 milhões de toneladas de alimentos(MST, 2022) ou o prêmio que recebeu da ONU em 2023, que virou política pública (Rede Brasil Atual , 2023), não se tem uma contranarrativa que desmitifique a sua marginalização, a sua luta.

Além disso, causa-nos estranheza a utilização de um referencial latino-americano, já que temos um outro tanto de autores e autoras africanos e africanas, indianos e indianas, a exemplo de Aimé Césaire (1913-2008) - poeta martinicano criador da palavra *Negritude* (Domingues, 2005) e sua obra fundamental nos estudos decoloniais, *Discurso sobre o Colonialismo*, de 1950 (Césaire, 2020).

Frantz Fanon (1925-1961) outro martinicano, referência obrigatória na temática decolonial com suas obras, *Pele Negra, Mascaras Brancas*, de 1952 (Fanon, 2008) e *Os Condenados da Terra*, de 1961 (Fanon, 2022) e Albert Memmi (1920-2020) autor de outro referencial indispensável, *Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador*, de 1975 (Memmi, 2021) .

E ainda para não nos alongarmos em demasia, Gayatri Chakravorty Spivak (1942-) , indiana radicada nos Estados Unidos, e seu ensaio *Pode o subalterno falar ?*, de 1985, originalmente um artigo, agora transformado em um pequeno livro (Spivak, 2018) também um referencial basilar.

O que podemos apreender é que estes autores e autoras estavam na efervescência destes processos de descolonização, em especial Fanon e Césaire, intrinsecamente mergulhados no que o texto chama de descolonização, aqui indissociável da luta para a independência, a libertação e a autodeterminação:

O processo de descolonização da África foi predominantemente um movimento político que visava **alcançar a independência, a soberania e a autodeterminação dos povos africanos, representando uma transformação profunda na paisagem política do continente e um marco significativo na história global do século XX**. Envolve o reconhecimento das culturas e dos saberes tradicionais de povos diversos que foram marginalizados pelo colonialismo. Isso deve incluir a promoção de uma educação que valorize as culturas locais e a preservação dos direitos desses povos. Em resumo, ele prevê a busca por promover uma maior igualdade e justiça social, desconstruindo as estruturas coloniais e criando uma sociedade mais justa e inclusiva (slide 5, grifos nossos).

Surge então de nossa parte, a problematização de um possível apagamento dessa produção afro-asiática. No nosso entendimento muito mais adequada a temática ali explorada, podendo inclusive terem sido citados enquanto idealizadores e participantes *in loco* desses processos.

Outro detalhe não escapa aos nossos olhos, quando o texto diz “movimento político” dá a impressão de negociações de cunho diplomático, aqui mais uma vez se vela a violência empreendida, que entre tantos exemplos, a relevância da Guerra da Argélia⁹⁴, de 1954 a 1962.

A efeito de elucidação, o processo de Neocolonização ocorreu entre o século XIX e início do XX, em expansão ao nascente Capitalismo em busca de mercados e matéria prima e a partir dos eventos da Partilha da África, um projeto de dominação imperialista das potências europeias à época como Alemanha, França e principalmente a Inglaterra. Portanto, esta aula se refere mais a este processo de libertação do Imperialismo europeu.

Entretanto, ao trazermos esta temática à baila, temos que ter em mente que os efeitos da colonização a partir de 1492, conforme já elencado na presente pesquisa, deixa evidente as semelhanças destas consequências aqui na América Latina, o que fundamenta então esta problematização de um silenciamento intencional⁹⁵. Por exemplo, em Walter Mignolo, conforme texto utilizado como referência da aula:

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo e na política de Estado de conhecimento(Mignolo, 2008 p. 291) .

Ora, como se justifica então o uso de autores como nesta citação de Walter Mignolo, mas não se fala nada do que eles estão dizendo (ou teorizando) [nos seus textos com referência a América Latina, ou se amplia um pouco mais a conceituação estudada, só podemos pensar em uma intencionalidade, ou ainda um esquecimento providencial.

Neste 3º bimestre de 2023, composto por 15 aulas, ainda sobre o 1º ano do Ensino Médio, analisamos as aulas 5, 9, 10, 11 e 15. As análises pautam-se sobre o 3º bimestre de 2023 porque o Material Digital desse mesmo bimestre referente a 2024 ainda não foi publicado no repositório do CMSP.

QUADRO 6 - Material Digital 1o. Ano do Ensino Médio - História - 3o Bimestre/2023

Aula - Título

⁹⁴ A Guerra da Argélia, ou Revolução Argelina, foi extremamente importante e simbólica na luta contra o Imperialismo Francês, tendo como um dos protagonistas a FLN(Frente de Libertação Nacional), parte do corpo revolucionário. Outra figura que se aliou a esta luta de libertação foi Frantz Fanon , cujos escritos fundamentavam este ideário de libertação e anticolonialista . Em 25 de setembro de 1962 a independência foi formalizada (Maisey, 2021).

⁹⁵ Ora, como se justifica então o uso de autores como referência, mas não se fala nada do que eles estão dizendo nos seus textos com referência a América Latina, só podemos chegar a conclusão de uma intencionalidade, ou ainda um esquecimento providencial.

Aula 1	De Geração em Geração
Aula 3 ⁹⁶	Os movimentos juvenis da década de 1960 – 1ª parte
Aula 4	Os movimentos juvenis da década de 1960 – 2ª parte
Aula 5	As cidades e o desejo: como é sua cidade? 1ª parte.
Aula 6	O uso dos espaços na História do Brasil: 2ª parte - A rua 25 de março e a ladeira Porto Geral”
Aula 7	O uso dos espaços na História do Brasil: 3ª parte - A cidade do Rio de Janeiro: Da capital do Brasil à vocação turística
Aula 8	O uso dos espaços na História do Brasil: 4ª parte - O ciclo econômico do ouro.
Aula 9	Diásporas: identidade e cultura.
Aula 10	Políticas Migratórias e seus contextos
Aula 11	Migrações no Brasil: diferentes realidades e contextos
Aula 12	"Migrações: diferentes realidades e contextos "
Aula 13	A Modernidade
Aula 14	A mundialização da economia
Aula 15	O neoliberalismo após o colapso da URSS
Aula 16	A crise econômica de alguns países da Zona do Euro e suas consequências

Elaborado pela autora em 2024

Aula 5 *As cidades e o desejo: como é sua cidade? 1ª parte*. Conteúdo: Utopia e distopia (processos civilizatórios); A configuração espacial e o desenvolvimento das sociedades. Objetivo: Analisar e compreender a ocupação humana e seus desdobramentos a partir de diferentes localidades e temporalidades. Possui 22 slides.

Na seção *Pra Começar*, há uma referência cultural estadunidense, *Os Jetsons* como forma de introduzir os estudos contidos aula:

⁹⁶ A aula nº 2 não é referenciada no Material Digital.

FIGURA 11 - Os Jetsons- Série Animada Estadunidense (1962 e 1963)



Fonte: Reprodução do Material Digital

Ao trazer esta referência estadunidense, até realmente muito conhecida no Brasil, deixa-se de promover uma produção nacional ou latino-americana, que pudesse funcionar como uma proposta contra-hegemônica. Nesse caso, temos uma animação brasileira de 2013, *Uma História de Amor e Fúria*⁹⁷ que poderia muito bem suprir este quesito introdutório da aula, com o bônus, de além se tratar de uma distopia, ter um cenário totalmente brasileiro, com uma cobertura histórica de 600 anos em episódios de resistência, em uma visão totalmente inversa a eurocêntrica.

Assim, deixa-se de oferecer outros conhecimentos, outras visões, contranarrativas para se permanecer em uma continuidade sistematizada de ocultamento de nossas produções culturais e epistemológicas, a manutenção “do cotidiano escolar com conteúdos que reproduzem um moto-perpétuo epistemológico”(Saul; Silva, 2014, p. 2069)

Ao indagar os estudantes e as estudantes, sobre qual modelo de cidade deseja, ou qual o futuro, traz um referencial alheio a realidade brasileira, portanto construindo um imaginário oriundo da cultura pop, também traz conceito de *Utopia* (Thomas More) e atrelando este conceito a outra referência estadunidense, a cidade de Zion, da trilogia *Matrix*

Além disso, trabalha com o conceito de Distopia, como elemento futurístico, de repressão, desigualdades sociais e destruição. Entretanto, para além do futuro, será que já

⁹⁷ Um homem com quase 600 anos de idade acompanha a história do Brasil, enquanto procura a ressurreição de sua amada Janaína. Ele enfrenta as batalhas entre tupinambás e tupiniquins, antes dos portugueses chegarem ao país, e passa pela Balaiada e o movimento de resistência contra a ditadura militar, antes de enfrentar a guerra pela água em 2096(Di Spagna, 2018)

não se pode relacionar essa realidade distópica a nossa atualidade, quando se pensa na ocupação dos territórios nas favelas, periferias e em bairros de alto padrão?

À repressão imposta pela violência de Estado representada pela polícia, exército ou ainda pelas milícias? Pela falta de infraestrutura desses lugares, poderia se questionar qual a intencionalidade de uma proposta de moradia de 15 metros quadrados (Carta Capital, 2023) por exemplo, ou ainda, a situação dramática vivida pela população numa longa estiagem.

Ao utilizar-se situações concretas do cotidiano, de seu território, estaria estimulando-se os alunos e alunas ao reconhecimento de uma situação provavelmente conhecida, a possibilidade de identidade em um vislumbre de percepção como possibilidade do que já existe no presente e não em um futuro distante, quando se conecta com a perda de direitos civis e ao racismo ambiental por exemplo.

Aula 9 *Diásporas: identidade e cultura*. Conteúdo: Diáspora; Escravização; Migração. Objetivo: Analisar e caracterizar as dinâmicas populacionais, de mercadorias e do capital em diferentes espaços, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas. Possui 24 slides.

Aqui, em um contexto de explicação sobre o conceito implícito de diáspora se insere o contexto histórico do povo judeu, na seção *Pra Começar*.

Diáspora: separação de um povo ou de muitas pessoas por diversos lugares, geralmente causada por perseguição política, religiosa, étnica ou por preconceito. [História] **Separação do povo judeu** que, durante alguns séculos, se espalhou por todo o mundo (slide.4, grifos nossos).

Percebe-se uma interligação bem direta de diáspora com o povo judeu, o que vai se repetir em um outro momento da aula na seção *O que aprendemos hoje*: “Também se caracteriza **especificamente pela separação do povo judeu**, que, durante alguns séculos, se espalhou por todo o mundo” (slide 17, grifos nossos).

Então, pode-se inferir uma observação: a tentativa de protagonismo judeu. E embora trate também da diáspora boliviana, passou ao largo de outras, cujo número de imigrantes a supera em muito, a exemplo dos libaneses que é maior que a população do próprio Líbano, formando uma comunidade de mais de 10 milhões de pessoas no Brasil⁹⁸(Agência Senado, 2010). Poderíamos também inferir a quantidade de emigrantes brasileiros etc. Talvez por uma questão muito mais geográfica do que histórica.

⁹⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/04/22/comunidade-libanesa-no-brasil-e-maior-que-populacao-do-libano> .Acesso em 11 nov. 2024

Outro detalhe é a superficialidade com que o assunto é tratado, pois em nenhum momento explica-se as estruturas e causas diaspóricas em profundidade, a exemplo da Síria, Armênia e Palestina, ou mesmo da citada no texto.

Não referencia, em nenhum momento, o papel da ONU em relação a estas diásporas e muito menos o papel dos países europeus e dos Estados Unidos tanto na causa das diásporas, como na recepção desses refugiados, o tratamento xenofóbico⁹⁹ que a muitos são expostos e deportações arbitrárias. Pensando em Orlandi:

Redefinindo, assim, a ideologia discursivamente, podemos dizer que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia por sua vez é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação necessária com a história e seus mecanismos imaginários(Orlandi,2020 p.31).

Logo, todos esses fatos dariam uma dimensão muito maior para a compreensão das motivações e consequências da diáspora, a começar da transatlântica, dos africanos até atualidade, com os palestinos., por exemplo.

Aula 10: *Políticas migratórias e seus contextos*. Conteúdo: Imigração; políticas migratórias (questões étnicas, xenofobia e conflitos territoriais). Objetivo: **Analisar e caracterizar** as dinâmicas populacionais, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, para **compreendê-las** de maneira crítica na atualidade. Possui 26 slides.

Esta aula traz em seu bojo a contextualização da xenofobia e racismo a que migrantes são expostos, mostrando um histórico brasileiro das políticas migratórias e também apresenta um contexto e definição na elaboração de políticas públicas.

Aula 11 *Migrações no Brasil: diferentes realidades e contextos*. Conteúdo: Migrações no Brasil. Objetivo: **Analisar e caracterizar** os processos migratórios no Brasil a partir de contextos diversos para **compreendê-los** e posicionar-se de forma crítica e contextualizada. Possui 23 slides.

Nessa aula se apresenta uma parte da história dos fluxos migratórios no Brasil inicialmente com o ciclo dos nordestinos em fuga da fome e da miséria, durante o ciclo da borracha . Traz um bonito trabalho iconográfico com obra de Portinari, *Retirantes*.

⁹⁹ Sobre xenofobia há um tratamento desse assunto na aula 10, no contexto de políticas migratórias no Brasil.

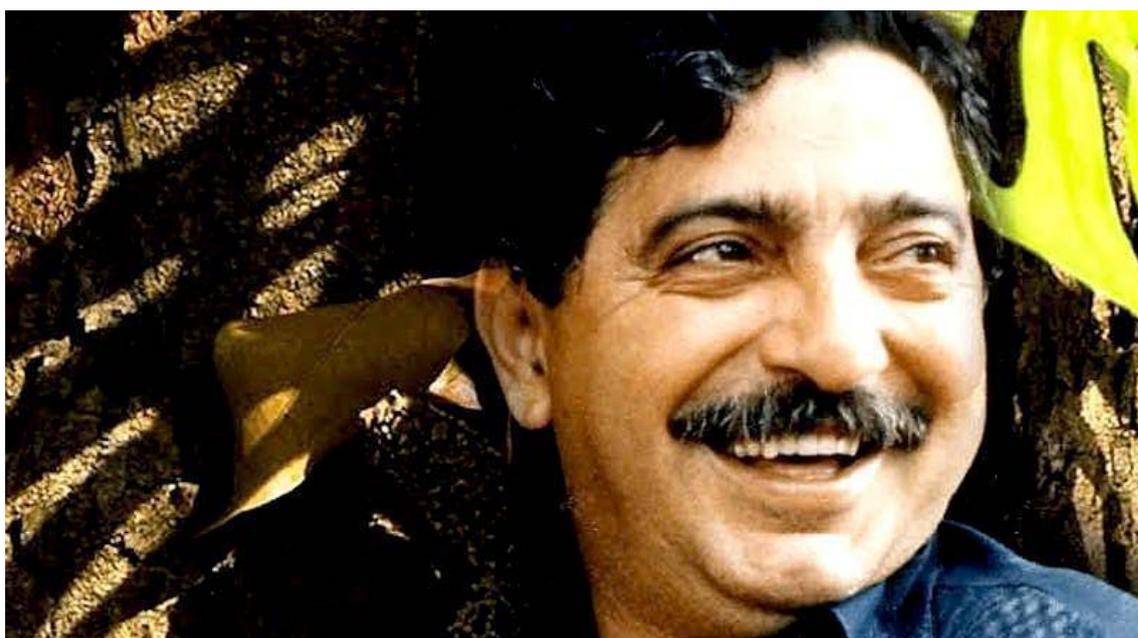
FIGURA 12 - Retirantes, Candido Portinari, de 1944



Fonte: Reprodução do Material Digital

E na seção *Aplicando*, a comanda de uma pesquisa a qual os alunos e alunas devem fazer para responder os exercícios propostos, relacionada ao ambientalista Chico Mendes.

FIGURA 13 - Chico Mendes (1944-1988)



Fonte: Reprodução do Material Digital

Quando se propõe a explanar sobre a problemática da Amazonia, primeiro com a exploração dos seringueiros, a devastação da floresta, e, portanto, do cerne da luta empreendida por Chico Mendes, não só como seringueiro, sindicalista, mas também como ativista e ambientalista e seu legado na defesa dos direitos dos trabalhadores e do meio ambiente.

Não apresenta outros e outras pessoas que tiveram suas vidas ceifadas por um ativismo de preservação da Floresta Amazônica, a exemplo de Dom Phillips e Bruno Araújo Pereira¹⁰⁰, mais recentemente em 2022, explicar, ainda que sistematizando informações, a devastação em pormenores provocada pelo especulação, invasões, mineradoras e garimpeiros ilegais, assim como a expulsão das populações ribeirinhas tradicionais e indígenas.

Interrelacionar hábitos de consumo, Capitalismo e a preservação da floresta. Haja vista que a Amazônia tem uma intensificação em sua degradação pelas demandas da borracha, agronegócio e exploração de recursos minerais.

Já que o material cita os anos 1970, seria pertinente abarcar o papel dos militares, durante a Ditadura para degradação e exploração da Amazonia, inclusive relacionados a trabalho análogo a escravidão, promovidos por empresas multinacionais como a Volkswagen(Oliveira, 2022) .Teria sido um bom momento para adentrar nesta questão ambiental, social e política.

Aula 15 :O *Neoliberalismo após o colapso da URSS*. Conteúdo: Neoliberalismo; Colapso da URSS. Objetivos: **Analisar** o colapso da URSS; **Compreender** o conceito de neoliberalismo e sua dinâmica. Possui 29 slides

Não se chega, nesta aula 15, ao aprofundamento das características implícitas ao Neoliberalismo, a exemplo da financeirização do capital que se manifesta ultimamente de maneira globalizada, silencia sobre as consequências nefastas no Brasil ou ainda na América Latina, nas políticas de países como a Argentina ou ainda Chile e Brasil por exemplo:

O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar **a mínima intervenção do Estado na economia**, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Sua implantação pelos governos de vários países iniciou-se na década de 1970, como principal resposta à Crise do Petróleo(slide 18, grifo nosso).

¹⁰⁰Em 5 de junho de 2022, o indigenista brasileiro Bruno Pereira e o jornalista britânico Dom Phillips foram assassinados durante uma viagem pelo Vale do Javari, segunda maior terra indígena do Brasil, no extremo- oeste do Amazonas.(Rodrigues, 2023)

Importante salientar que na seção - *Aplicando* - há uma série de indicações para que os alunos e alunas leiam para fazer um exercício:

Selecionamos uma série de reportagens, para que você possa se aprofundar no assunto e ver de que maneira as práticas neoliberais impactam nossas vidas. Sendo assim, escolha uma delas e elabore um resumo (síntese). Fique atento às orientações do seu professor e à data de entrega da atividade. • O que é o neoliberalismo e por que alguns negam que ele exista? Disponível em: <https://cutt.ly/0wiqmGUR> Acesso em: 11 set. 2023. • FMI diz que políticas neoliberais aumentaram desigualdade. Disponível em: <https://cutt.ly/pwiqQwfl> Acesso em: 11 set. 2023. • Políticas neoliberais na pandemia sacrificam população periférica, diz pesquisadora. Disponível em: <https://cutt.ly/NwiqQzSV> Acesso em: 11 set. 2023. (slide 24)

Portanto, na falta de conteúdo, a atividade acaba por complementar a compreensão. Poderia também abranger temáticas atuais na realidade brasileira para contextualizar o problema, a exemplo da situação vivida no Rio Grande do Sul, conforme exemplificamos na sequência:

FIGURA 14 - Emergência Climática



Fonte: Charge sobre tragédia no Rio Grande do Sul - Jota Camelo

Neste sentido, nos indagamos se há uma clareza, como supõe a charge¹⁰¹ acima das mais variadas ilações do Neoliberalismo, inclusive atingindo em cheio uma população, que nesta política acaba ficando desamparada, a própria sorte, desprovida, em função de metas de ajuste fiscal.

Entendemos que, ao relacionarmos estes acontecimentos, no caso específico de um desastre ambiental, como do Rio Grande do Sul, portanto uma realidade bem próxima, concreta, atual dos estudantes e das estudantes há a percepção de que neste sistema

¹⁰¹ Obviamente, a produção do Material Digital é anterior a este evento, entretanto a sua citação é apenas um exemplo, uma representação, trajetória alternativa, como possibilidade de uma realidade mais próxima e presente aos alunos e alunas, em seu cotidiano e entorno territorial, e também há uma intencionalidade nossa, de trazer, enquanto um documento histórico, o registro com o que interagimos e nos influencia, enquanto estamos realizando essa pesquisa.

pautado pelo lucro máximo, austeridade fiscal, as prioridades governamentais, acabam por migrar do público para o privado, de forma que os direitos mais fundamentais da população são relegados ao abandono, ao esquecimento. É importante trazer a consciência qual parcela é a mais atingida, a mais vulnerável. Mas que essa constante neoliberal se aplica nas mais variadas esferas como saúde, educação e moradia.

Também se presume uma compreensão de que ações neoliberais como por exemplo os empreendimentos em área de preservação ambiental, ou outras políticas ambientais cujo objetivo é o lucro máximo, seja à custa da população e mais do que isso, o Estado age em benefício destas instituições privadas, empresariais. Há uma predisposição de que os próprios alunos e alunas ao fazer a atividade proposta cheguem a um consenso sobre o que seja Neoliberalismo e suas abordagens negativas e positivas.

Nesse 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, composto por 10 aulas, analisamos as 8, 9 e 10.

QUADRO 7- Material Digital 1o. Ano do Ensino Médio - História – 4º Bimestre/2023

Aula	Título
1	O Uso Institucional da Violência
2	Quando a razão vira barbárie (Banalidade do mal) – Parte 1
3	Quando a razão vira barbárie (Banalidade do mal) - Parte 2
4	Quando a razão vira barbárie (Banalidade do mal) - Parte 3
5	Os legados da escravização: racismo no Brasil
6	As invenções do Brasil: silenciamentos e resistências dos povos africanos. 1ª Parte
7	As invenções do Brasil: silenciamentos e resistências dos povos originários. 2ª Parte
8	Diáspora africana
9	O Estado na governança ambiental no Brasil
10	Políticas públicas e consciência ambiental.

Elaborada pela autora em 2024

Aula 8 *Diáspora africana* Conteúdo: A formação das sociedades latino - americanas a partir da diáspora africana. Objetivos: Analisar e compreender a diáspora africana e os seus efeitos na formação das sociedades latino -americanas. Possui 21 slides

Nesta aula, expressa-se a violência que ocorreu na formação da atual América Latina, com a citação de Quijano (2005, p.16), sem, entretanto, entrar em seu pensamento central de Colonialidade:

A América Latina sofreu inúmeros processos violentos: invasão e colonização pelos europeus; governos despóticos depois das independências dos países; desigualdade social; lugar subalterno na economia mundial; reações contra os movimentos sociais e os grupos étnicos. O sociólogo peruano Aníbal Quijano afirmou que: “A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou ao nosso conhecimento”(slide 5)

Passando por este contexto parte para um desenvolvimento da temática da formação da América Latina em suas manifestações culturais e contribuições para as economias desses países, embora a existência de desigualdades sociais.

Neste aspecto, lembra muito o pensamento de Gilberto Freyre, ao tentar minimizar os conflitos de raça, classe e gênero provocados pela instituição do Capitalismo e na atualidade pelo neoliberalismo, ao se limitar a este aspecto cultural.

O mesmo princípio ocorre quando discute-se a africanização do Brasil , partindo desse pressuposto propõe aos alunos e às alunas: “A partir do fragmento textual citado anteriormente, reflita sobre as relações de reciprocidade entre Brasil e África e suas respectivas contribuições. Resgate seus conhecimentos; caso for necessário, pesquise em fontes confiáveis para fazer a atividade” (slide 16).

Apesar de ser importante essa posituação da relação Brasil e África a problematização e de existência no Brasil e América Latina são subsumidas.

Aula 9 *O Estado na governança ambiental no Brasil*. Conteúdo :O Estado e o meio ambiente. Desenvolvimento econômico e a consciência ética e socioambiental. Objetivos: Analisar diferentes impactos ambientais decorrentes de práticas diversas de instituições governamentais, empresas e de indivíduos; Promoção da consciência ética socioambiental e do consumo responsável. Possui 23 slides

Aula 10 *Políticas públicas e consciência ambiental*. Conteúdo: Políticas públicas e consciência ambiental; Objetivos: Analisar diferentes políticas públicas; Promoção da consciência ética socioambiental. Possui 26 slides

Aqui, nas aulas 9 e 10, são desenvolvidos temas relacionados ao meio ambiente, entretanto, não se tem o questionamento da destruição ambiental causada pela monocultura, os chamados desertos verdes, nem o impacto que a criação de gado produz no meio ambiente e no consumo de água. Também não cita o uso indiscriminado de agrotóxico, nem a questão dos transgênicos.

Em um outro aspecto, poderia-se debater a questão do uso dos automóveis, em detrimento de um transporte público de qualidade, e já que estamos no Brasil,

especificamente no Estado de São Paulo, o desinteresse na despoluição de rios importantes como o Tietê ou investimentos maciços no saneamento básico, e por que não fazer uma ligação com a privatização:

A destruição de habitats naturais, **a exploração** excessiva de espécies e a introdução de espécies invasoras podem levar à extinção de muitas plantas e animais. **A perda** de biodiversidade não afeta apenas os ecossistemas, mas também pode ter consequências imprevisíveis para a segurança alimentar e a saúde humana. **A contaminação** do ar, água e solo por poluentes tóxicos causam problemas de saúde em humanos e animais, além de danos aos ecossistemas (slide 15, grifos nossos).

Nesta citação faltam os sujeitos, quem age, os responsáveis, direta ou indiretamente, ao não nomear, perde-se o referencial de memória, de consciência. Anuviam-se as percepções, portanto:

No momento que *damos nome a qualquer objeto da natureza, nós o individualizamos, o diferenciamos* do resto que o cerca: e ele passa a existir para a nossa consciência. Com esse simples ato de nomear distanciamos-nos da inteligência concreta animal, limitada ao aqui e agora, e entramos no mundo do simbólico. O nome é símbolo dos objetos que existem no *mundo natural* e das entidades abstratas, que só tem existência no nosso pensamento(...) O nome ou a palavra, *retém na nossa memória*, enquanto ideia, aquilo que já não está ao alcance dos nossos sentidos (Aranha; Martins, 2016, p.50-51).

Aliada a esta constatação, apesar de trazer sugestões de um “desenvolvimento sustentável” não vai mais adiante que uma situação panfletária que se assemelha a meros paliativos, que no mundo capitalista podem ser facilmente cooptados:

Setor econômico: com o desenvolvimento sustentável, em que empresas têm a responsabilidade de adotar práticas de negócios que considerem os impactos ambientais em longo prazo, incluindo a minimização do desperdício, a redução das emissões de poluentes e a adoção de tecnologias limpas. Investidores e instituições financeiras podem promover a sustentabilidade ao direcionar fundos para projetos e empresas que adotam práticas ambientalmente responsáveis. Setor privado: pode apoiar a inovação em tecnologias e soluções ambientalmente sustentáveis, confiantes de que a transição será feita para uma economia mais defensável. Os indivíduos devem possuir a responsabilidade de fazer escolhas de consumo que minimizem o impacto ambiental e ainda promover o consumo consciente (slide 16).

Nesta seara, ainda cabem questionamentos, a saber a disputa de terras indígenas e o desmatamento da Amazonia ou a crise hídrica, qual o motivo dessas crescentes crises (para se delimitar nas mais presentes em meios de comunicação) ainda serem persistentes e até certo modo crescentes? O que pode haver de errado nessas estruturas? Há uma efetivação de políticas ambientais e sustentabilidade que se veiculam em propagandas e rótulos de produtos nas prateleiras de supermercado, ou são meras perfumarias que mascaram o real problema?

Oras, ao se pensar por que o Brasil aceita, via legislação, o largo uso de agrotóxicos (Konchinski, 2024) proibidos em outros países? Isto nem passa às margens do texto. Por quê?

5.3 Análises do 2º ano do ensino médio

Passaremos neste momento a examinar as aulas do Material Digital referente ao segundo ano do Ensino Médio, para isso, apresentamos abaixo as aulas do 1º bimestre composto por 14 aulas: Nesse 1º bimestre, do 2º ano do Ensino Médio, analisamos as aulas 5 e 10

QUADRO 8- Material Digital 2o. Ano do Ensino Médio - História - 1o Bimestre/2024

Aula	Título
Aula 1	A “democracia racial” e a negação do racismo no Brasil
Aula 2	Da "Casa-grande" ao mito da democracia racial
Aula 3	O patriarcalismo no Brasil: a família, o açúcar e a violência da escravidão
Aula 4	Patrimonialismo: as raízes "cordiais" do Brasil
Aula 5	A Declaração Universal dos Direitos Humanos nos pós Segunda Guerra Mundial
Aula 6	As Declarações históricas de direitos
Aula 7	Cidadania e direitos humanos no Brasil: entre o real e o formal
Aula 8	EUA nos anos 1920 e 1930: a prosperidade, a crise e a Grande Depressão
Aula 9	A política da boa vizinhança: in South American Way
Aula 10	A condição feminina: dos recônditos ao mundo urbano-industrial
Aula 11	Os anos gloriosos da “América”: uma expressão cultural do consumo
Aula 12	O futuro do passado: os avanços científicos e tecnológicos a serviço da “civilização”
Aula 13	No loop da montanha russa: a ciência, o “progresso” e a guerra
Aula 14	A Revolução Científica: “scientia potentia est”

Elaborado pela autora em 2024

Aula 5 A Declaração Universal dos Direitos Humanos no pós-Segunda Guerra Mundial.
 Conteúdo: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): contexto pós-guerras; Direitos Humanos e suas violações na contemporaneidade. Objetivos: Identificar o contexto histórico da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); analisar princípios da Declaração dos Direitos Humanos, reconhecendo as suas violações na contemporaneidade. Possui 30 slides.

Esta aula trata da criação da ONU e como consequência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ante os horrores da 2ª Guerra Mundial: “[...] Porém, ante o balanço aterrador que os vencedores da guerra fizeram das atrocidades dos vencidos, impôs-se à comunidade internacional o resgate da noção de direitos humanos” (slide 18).

FIGURA 15 - Direitos Humanos (DUDH)

1 de 1 | Zoom automático

Declaração Universal dos Direitos Humanos Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.	Restrição à circulação e à nacionalidade 	Restrição ao voto 	Limitações à propriedade 	Trabalho escravo, análogo ou servil
	ARTIGO 13 1. Toda pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado. 2. Toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país. Artigo 15º 1. Todo indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.	ARTIGO 21 1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2. Toda pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país. 3. A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.	ARTIGO 17 1. Toda pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.	ARTIGO 4º 1. Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

INFOGRÁFICO elaborado a partir de: ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Agência Senado. Infográfico. 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Fonte: Reprodução do Material Digital

Esta aula que se inicia com uma declaração da ativista Malala Yousafzai pode transparecer que sua luta pelos direitos humanos é exclusiva de países islâmicos, de governos extremistas, ou de países subdesenvolvidos, aqui no caso o direito das mulheres: “ Malala Yousafzai, vencedora do Prêmio Nobel da Paz em 2014, sobreviveu a um atentado em seu país, o Paquistão, promovido pelo Talibã” (slide 3).

Entretanto é fundamental para uma conscientização mais ampla, entender quais as origens dessas violações para além das apresentadas no texto (diretamente como consequência da 2ª Guerra Mundial) que em nenhum momento cita por exemplo o capitalismo, os interesses econômicos ou como sequelas da colonização e neocolonização, ou na atualidade o neoliberalismo.

É importante ressaltar que para o contexto de uma aula sobre Direitos Humanos, trazer as interrelações de violências de forma que se tenha a clareza de que umas pessoas ainda possuem mais direitos que outras, que signatários da Declaração também historicamente são responsáveis ou coautores de violações, atrocidades, mediadas por relações de poder e

deslocar para esta temática acontecimentos que se ligam a questões étnicas, normalmente tratadas sob uma esfera estritamente racializadas, amplia a visão dos alunos e alunas também no sentido de apontar a participação ativa desses países membros ONU (Organizações das Nações Unidas) direta ou indiretamente na fomentação dessas violências.

No caso, como exemplificação não presente no Material Digital, nossa pesquisa aponta para o Genocídio em Ruanda, que este ano, em 2024, completa 30 anos, cujas origens remete ao Neocolonialismo e a participação direta da França:

A atuação da França durante o genocídio em Ruanda levanta questões importantes sobre sua responsabilidade no cumprimento dos direitos humanos. Ao apoiar um governo envolvido em crimes contra a humanidade, a França demonstra que sua atuação no continente africano é neocolonial e co-responsável pela produção do genocídio, e não comprometida com a proteção dos direitos fundamentais dos povos africanos (Elias et. al., 2024, online)¹⁰²

Notável também perceber no seu artigo 17, que a Declaração protege, defende a Propriedade Privada, portanto fundamentalmente capitalista. Neste sentido, pode-se coadunar que o privado se sobressai como um direito inalienável, não se prevendo outros modos de vida, para além da propriedade. Talvez seja reflexo, causa de uma sociedade essencialmente patrimonialista caracterizada e supervalorizada pelo individualismo, pela competição e pela meritocracia, de modo que seres humanos acabam reificados.

Outra observação que se pode apurar é o artigo 13 da DUDH: “Direito de ir e vir **dentro das fronteiras de seu país**, bem como a deixar um país e retornar” (grifos nossos). Para uma crítica do conteúdo da aula, não se discute a limitação do direito à liberdade dentro das fronteiras de seu país, além disso, sabe-se das deportações empreendidas contra imigrantes ilegais, indesejáveis, pobres e descaracterizados, muito provavelmente advindos de algum país outrora e ainda exaurido de seus recursos humanos e materiais, por esses mesmos países que hoje os expulsam “sem direitos humanos”.

Podemos pensar em outro exame deste material, o “Universal” da DUDH na verdade é bem particular, específico. Entretanto, obviamente há críticas que o Material Digital faz à DUDH, mas entendemos não serem suficientes para toda a problemática que se alia a marcas coloniais, raciais, capitalistas, porque não se chega às raízes destas estruturas.

Trazendo a aplicabilidade da DUDH, para o Brasil, portanto bem próximo da realidade dos educandos e educandas, o que dizer da não citada situação dos Yanomami há décadas, do já denunciado genocídio ocorrido durante o governo instaurado no país no período de 2019

¹⁰²Disponível em: <https://opeb.org/2024/04/25/30-anos-do-genocidio-de-ruanda/>. Acesso em: 7 mai2024

a 2022, com a intensificação de ocupação de garimpeiros em suas terras (Bond, 2023, online¹⁰³; Agência Brasil 2023, online¹⁰⁴). Neste sentido, parece ser mais interessante a defesa de interesses individuais, principalmente econômicos que se sobressaem aos coletivos em respeito aos direitos de uma cultura tradicional ancestral.

Pertinente é a denúncia de violência policial no Brasil, cujas vítimas têm nome e endereço certos: jovens negros e pobres. Há uma confusão entre pobreza, vadiagem e bandidagem, o que remete, entre tantos racismos, ao também racismo ambiental.

O material não explora esses temas sensíveis, cita a ativista Malala, que no mínimo reside a milhares de quilômetros do nosso país, de outra cultura, com outras demandas e reivindicações. Prosseguindo nessa temática de Direitos Humanos, o material poderia ter citado a situação de crianças e adolescentes no nosso país que:

Para o UNICEF, a face mais trágica das violações de direitos que afetam meninos e meninas no Brasil são os homicídios de adolescentes: a cada hora, alguém entre 10 e 19 anos de idade é assassinado no País [estimativa do UNICEF baseada em dados do Datasus (2018)] — quase todos meninos, negros, moradores de favelas. (Unicef, 2024, online¹⁰⁵)

Assim, percebe-se um desvio que tira o foco das questões e problemas brasileiros com estes referenciais externos que apesar de válidos, estão distantes.

Aula 10: *A condição feminina: dos recônditos ao mundo urbano-industrial*. Conteúdo: A condição feminina: papéis sociais antes e após os conflitos mundiais. Objetivos: identificar avanços e retrocessos para a condição feminina durante o início do século XX; avaliar as contradições do papel da mulher na sociedade urbano-industrial durante os conflitos mundiais do século XX; debater as estereótipos relacionadas à mulher difundidas pela indústria cultural e de massa. Possui 29 slides

Aqui há um explícito apagamento da condição da Mulher Negra, sua posição mais baixa na pirâmide social, assim como a mulher nordestina, a operária, do trabalho doméstico, favelada. Não se traz um ícone da luta da Mulher Negra no início do século XX na figura de

¹⁰³Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-01/chacina-e-resistencia-relembre-fatos-historicos-da-realidade-yanomami#:~:text=Em%20abril%20de%202022%2C%20outra,das%20mais%20impactadas%20pelo%20garimpo>. Acesso em: 8 maio 2024.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-01/ministerio-aponta-que-governo-bolsonaro-ignorou-alertas-sobre-yanomam> Acesso em: 8 maio 2024.

¹⁰⁵Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 11 set. 2024.

“E não sou uma mulher? – Sojourner Truth”¹⁰⁶ discurso que vai inspirar diversas autoras e ativistas como bell hooks, também deixa ao largo as referências das lutas das mulheres latino-americanas.

FIGURA 16 – Mobilização da força de trabalho feminina estadunidense



Fonte :Reprodução do Material Digital

Há presença maciça de referências hollywoodianas realmente existentes na época, portanto estadunidenses, assim há um reforço de uma referência de mulher branca advinda desse país, de classe média, entretanto, qual a situação real da mulher brasileira, qual o perfil? Embora problematize a mulher em sua condição servil e dócil de dona de casa e outros estereótipos, aqui acaba por reforçar esta imagem embranquecida de classe média, já que não apresenta nada além deste aspecto cultural. Neste sentido, não se criam novas referências:

Os textos historiográficos relacionam a ascensão das camadas médias a um padrão cultural e de consumo, que traz contradições entre uma certa “modernidade” e a falta de um “modelo” que será forjado no contexto. Se a mulher começa a se aventurar na vida pública, com algumas “liberdades”, os empecilhos ainda são muito grandes. A condenação desses comportamentos e o perfil traçado para a condição feminina contavam com uma imensa campanha realizada pela imprensa, publicidade, cinema etc., que é explicitado pelos textos que revelam a construção dessa mulher “moderna”,

¹⁰⁶ Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora.

no entanto, em seu “lar feliz”, que cuida da casa, dos filhos e marido, e ainda é elegante e glamorosa (slide 21)

Aqui seria oportuno apresentar o pensamento de autoras como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez ou ainda Suely Carneiro, expoentes do feminismo negro no Brasil, lembrando que neste trabalho estamos nos focando na racialização da sociedade e suas consequências.

QUADRO 9 - Material Digital 2o. Ano do Ensino Médio - História -2o Bimestre/2024

Aula	Título
Aula 1	A proclamação da República e o povo: bestializados ou bilontras?
Aula 2	A República oligárquica: "a terra do favor"
Aula 3	O Estado e a classe trabalhadora: o populismo de Getúlio Vargas
Aula 4	Populismo latino-americano: os governos Perón na Argentina e Cárdenas no México
Aula 5	Revolução Industrial e as transformações das formas de produção e de trabalho
Aula 6	A classe operária vai ao paraíso?: os modos de produzir e trabalhar ao longo do tempo
Aula 7	O trabalho escravizado em diferentes temporalidades
Aula 8	O trabalho servil e assalariado: o tempo do trabalhador
Aula 9	A juventude e o trabalho
Aula 10	Do trabalho infantil ao direito à infância
Aula 11	Doutrinas políticas: o Estado Moderno
Aula 12	Não referenciada no Material Digital
Aula 13	Do Estado de bem-estar social ao neoliberalismo

Elaborado pela autora em 2024

Neste 2º bimestre de 2024, composto por 13 aulas, referente ao 2º ano do Ensino Médio, resolvemos não analisar nenhuma aula, somente referenciá-las por acreditarmos que não contribuirão individualmente em nossas proposições e problematizações em se considerando as palavras chaves/guias que orientam a nossa pesquisa.

Passemos então para o 3º bimestre de 2023, referente ao 2º ano do Ensino Médio, de modo que analisaremos a aula 5 por apresentar determinados conteúdos que nossa pesquisa em aulas anteriores, do 1º ano, notou a ausência ou carente de complementação ou aprofundamento, de modo a fazermos novos apontamentos. Analisaremos, além disso, as aulas 6,7, 8, 9, 10 e 11, por se tratarem de categorias relacionadas diretamente à pesquisa.

QUADRO 10 - Material Digital 2o. Ano do Ensino Médio - História - 3o Bimestre/2023

Aula	Título
Aula 1	A “imagem” do Brasil na Primeira República: um retrato da exclusão
Aula 2	Do outro lado residem os outros”: questões sociais e agrárias no Brasil
Aula 3	A guerra que veio de trem: qual o caminho da Brazil Railway Company
Aula 4	O Brasil do Sertão

Aula 5	A população negra: o pós-abolição
Aula 6	Os povos indígenas: os excluídos e tutelados do Estado republicano
Aula 7	Preservar é resistir: povos e comunidades tradicionais
Aula 8	Povos indígenas no Brasil e desenvolvimento nacional
Aula 9	Modos de vida e hábitos culturais ao longo do tempo: quilombos e comunidades quilombolas
Aula 10	Desenvolvimento econômico e questões ambientais no Brasil em diferentes temporalidades
Aula 11	A trajetória histórica dos principais marcos da política ambiental brasileira
Aula 12	Segundo reinado: uma abolição “gradual”?
Aula 13	Economia no Segundo Reinado: café e modernização conservadora
Aula 14	A “babel” de imigrantes
Aula 15	Uma Paris Tropical: a modernização do Rio de Janeiro via “bota abaixo”!
Aula 16	A capital insalubre: higienismo e Revolta da Vacina

Elaborado pela autora em 2024

Avançamos refletindo sobre as idas e vindas de temas, que produzidos de outra maneira, poderiam promover a ampliação de horizontes sobre essas relações étnico-raciais, nas quais se emolduram a Colonialidade. Conforme nos indagamos anteriormente, se o estudo da cultura e história afro-diaspórico e dos povos originários se resume a especificamente a abordagens sobre racismo e suas vertentes.

Aula 5 *A população negra: o pós-abolição*. Conteúdo: Negros pós-abolição: trabalho; Movimentos negros, imprensa, teatro experimental. Objetivos: Analisar os desafios enfrentados pelos negros após a abolição da escravidão; identificar e avaliar a importância dos movimentos negros de luta contra o racismo que surgiram no pós-abolição. Refletir sobre o contexto atual, considerando os avanços e os desafios ainda enfrentados na luta contra o racismo e a discriminação racial.

Esta aula trata da situação do negro pós-abolição e apresenta um panorama cultural, com os clubes negros, dos movimentos de resistência como a Frente Negra Brasileira, a Imprensa Negra, o Teatro Experimental do Negro (TEN) e intelectuais como Luís Gama (1830-1882) e José do Patrocínio (1853-1905).

Além disso, de maneira inédita, destaca o papel da Mulher Negra na imprensa atual pelo advento da internet, na produção de conteúdos, assim como seu papel anterior na organização política desses movimentos. Entretanto, não se nomeia nem se destacam os feitos destas mulheres.

Um fator importante que passa despercebido nesse estudo proposto pelo material é a definição de Movimento Negro como todo e qualquer movimentos sociais que acampem a luta dos negros e negras conforme segue:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p. 102)

Nesta entoada, de certa maneira retomam-se às aulas do 1º ano (10, 11 e 12) e acrescentam-se novos aspectos. Assim, percebemos uma História compartimentada de forma a se obter, numa análise, duas constatações possíveis, a primeira refere-se a um impedimento de relacionamentos entre causas e consequências imediatos, a segunda, pouco se amplia a visão dos alunos e das alunas no todo. Se manifesta em repeticos de memorização, visto que o que se estudou majoritariamente no início do 1º ano, no 1º bimestre, nas aulas 10, 11 e 12, vai se rever e aí, sim, com um acréscimo de assuntos ou tópicos, somente no segundo semestre do ano seguinte, no 3º bimestre.

Além disso, supõe-se uma repetição dos mesmos assuntos, o que pode se manifestar extremamente maçante pelos alunos e alunas. Assim, carece-se de novas abordagens. Ao escolher-se determinados conteúdos, muitos outros são suprimidos ou excluídos resta-nos pensar qual a importância destes para uma educação antirracista, para as relações étnico-raciais e libertadora.

Aula 6 *Os povos indígenas: os excluídos e tutelados do Estado Republicano*. Conteúdo: Legislação indigenista; Marechal Rondon e Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Objetivos: Compreender as relações entre o contexto histórico do fim do Império e Primeira República e as principais políticas e legislações indigenistas adotadas durante o período; Avaliar o papel do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) tendo em vista as ações do Estado; Refletir sobre as contradições e as restrições das políticas indigenistas do período, incluindo o assimilacionismo e a tutela estatal, assim como os avanços e as conquistas advindas da Constituição de 1988; Promover o respeito e a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas, reconhecendo sua importância na construção da identidade brasileira. Possui 34 slides.

Nesta aula, na seção *Pra Começar* se faz a título de introdução, uma pergunta aos estudantes e às estudantes: “Você já conhecia o Brô MCs ou houve um estranhamento de sua parte ao apreciar um vídeo de jovens Guarani-Kaiowá cantando um rap? O fato de estarem utilizando outras referências culturais representa um abandono dos valores tradicionais?” (Slide 4).

Esse ponto é importante pois tenta trazer para o debate, outras perspectivas de modo de vida inerente aos indígenas que, via de regra, são apreendidos na ótica do senso comum, e até dentro das Unidades Escolares, como seres primitivos, isolados, selvagens e seminus.

Outro detalhe dessa aula, além de discorrer sobre as mazelas impostas aos povos originários, a partir da Primeira República “o que levou até extinção de povos. Apresentou rappers indígenas no início da reflexão da aula e termina com um intelectual indígena, Daniel Munduruku¹⁰⁷ em uma importante entrevista, da qual reproduzimos o excerto:

[...] Quando em uma entrevista perguntaram ao escritor Daniel Munduruku se ele “enquanto índio etc.”, ele cortou no ato: ‘não sou índio; sou Munduruku’. Mas ser Munduruku significa saber que existem Kayabi, Kayapó, Matis, Guarani, Tupinambá, e que esses não são Munduruku, mas tampouco são Brancos. Quem inventou os “índios” como categoria genérica **foram os grandes especialistas na generalidade, os Brancos, ou por outra, o Estado branco, colonial, imperial, republicano**. O Estado, ao contrário dos povos, só consiste no singular da própria universalidade. O Estado é sempre único [...]. O povo tem a forma do Múltiplo. Forçados a se descobrirem “índios”, os índios brasileiros descobriram que haviam sido unificados na generalidade por um poder transcendente, unificados para melhor serem desmultiplicados, homogeneizados, abasileirados” (Slide 28, grifos nossos).

Percebe-se uma intencionalidade de desmistificar os conceitos pré-estabelecidos que acabam por marcar a existência dos povos originários. Entretanto, ainda carece nesta aula, de problematizações mais contemporâneas, como as invasões, presença de mineradoras em terras indígenas, demarcações pendentes, degradação do meio ambiente e o já citado, genocídio Yanomami durante a pandemia da Covid-19.

Aula 7 Preservar é resistir: povos e comunidades tradicionais. Conteúdo: Legislação (Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Tradicionais); Saberes dos povos tradicionais. Objetivos: Compreender a legislação brasileira relacionada aos povos e às comunidades tradicionais, seus princípios, diretrizes e objetivos (Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT); Identificar alguns dos desafios enfrentados pelas comunidades tradicionais; Reconhecer a importância dos saberes dos povos tradicionais: explorando os conhecimentos e as práticas, como os saberes ancestrais, a medicina tradicional, as técnicas agrícolas sustentáveis, a relação com a natureza e a preservação ambiental. Possui 35 slides.

A aula cumpre seus objetivos elencados, entretanto, como na anterior, a 6, não se relaciona ao racismo ambiental, a expulsão de territórios, especulação imobiliária ou ainda, a

¹⁰⁷ Na aula 5 do 2º ano, reclamávamos da ausência de ativistas brasileiros, tanto Daniel Munduruku, quanto Ailton Krenak são referenciados em temáticas relacionadas às questões indígenas.

biopirataria¹⁰⁸(Souza, 2024) exploração essa que se inicia desde os primórdios da colonização das Américas em 1492, no caso brasileiro, a extração do pau brasil. Na atualidade, gigantes internacionais do ramo alimentício e farmacêutico, por exemplo, roubam o conhecimento tradicional de cura e até nossos frutos já foram patenteados ilegalmente(?) o cupuaçu e o açaí(Souza, 2024). Não é difícil imaginar o porquê de se privatizar a “água”.

Todos esses fatores acabam por colocar em risco a sobrevivência seja dos povos originários ou das comunidades tradicionais, ou ainda a nossa, nos grandes centros urbanos, portanto, além de apresentar aos estudantes, às estudantes os meandros deste modo de vida, deve (precisa) haver uma conscientização maior que se leve a refletir sobre nossos hábitos.

Pois também temos a responsabilidade de preservar, de proteger, principalmente ao refazer toda a cadeia do que nos chega, porque a maior ameaça são as empresas transnacionais aliadas ao agronegócio. Em que momento os textos dessas aulas tocam nestas questões? Silêncio!

Aula 8: *Povos indígenas no Brasil e desenvolvimento nacional*. Conteúdo: Políticas indigenistas; População indígena e desenvolvimento nacional durante a ditadura civil-militar. Objetivos: Compreender as políticas indigenistas ao longo do tempo e a relação entre o Estado brasileiro e as populações indígenas. Analisar os impactos econômicos e socioambientais durante a ditadura civil- -militar no Brasil (1964-1985) para a população indígena. Avaliar criticamente os efeitos das políticas de desenvolvimento nacional, levando em consideração aspectos como a demarcação de terras, a exploração de recursos naturais e a perda de autonomia por parte dos povos originários. Possui 32 slides

Nessa aula, os objetivos propostos são cumpridos inicialmente e apresenta o histórico das conquistas indígenas e traz até um de seus mais conhecidos ativistas:

Foi durante a Assembleia Constituinte, em 1987, que Ailton [Krenak] protagonizou uma das cenas mais marcantes: em discurso na tribuna, vestido com um terno branco, pintou o rosto com tinta de jenipapo para protestar contra o que considerava um retrocesso na luta pelos direitos indígenas. “Em 1988, participou da fundação da União dos Povos Indígenas, organização que buscava representar os interesses indígenas no cenário nacional. Em 1989, participou da Aliança dos Povos da Floresta, movimento que busca o estabelecimento de reservas naturais na Amazônia onde fosse possível a subsistência econômica através da extração do látex da seringueira, bem como da coleta de outros produtos da floresta (Slides 3 e 4).

¹⁰⁸ A biopirataria é a exploração ilegal de recursos biológicos, conhecimentos tradicionais ou genéticos com o objetivo de lucro econômico. A apropriação desses recursos pode ser feita na subtração de sementes, plantas, animais e até na extração da propriedade intelectual de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas.

O importante dessa aula, segundo a nossa análise é , neste período de glorificação das forças armadas, com o recrudescimento de uma extrema direita atuante no país, relatar as atrocidades cometidas contra as comunidades tradicionais e os povos originários que estavam atrapalhando o projeto da ditadura impetrada pelos militares nos anos 1970:

O resultado apresentado pelo procurador em seu Relatório é estarrecedor: matanças de tribos inteiras, torturas e toda sorte de crueldades foram cometidas contra indígenas no país, principalmente pelos grandes proprietários de terras e por agentes do Estado. Figueiredo fez um trabalho de apuração impressionante: incluiu relatos de dezenas de testemunhas, apresentou documentos e identificou cada uma das violações que encontrou – **assassinatos de índios, [...] sevícias, trabalho escravo, apropriação e desvio de recursos do patrimônio indígena** (Slide 16, grifo nosso).

Melhor para efeito de uma conscientização e criticidade é traçar um elo com a atuação das Forças Armadas naquele período histórico e na História Recente do país com a atuação na pandemia da Covid-19 e os escândalos durante a gestão 2019-2022(CartaCapital, 2023).

Aula 9 Modos de vida e hábitos culturais ao longo do tempo: quilombos e comunidades quilombolas. Conteúdo: Resistência negra: quilombos; Comunidades quilombolas ontem e hoje. Objetivos: Reconhecer o significado de quilombo e as territorialidades das comunidades quilombolas; identificar as formas de resistência que estão ligadas às comunidades quilombolas ao longo do tempo; analisar as legislações concernentes às comunidades quilombolas e avaliar avanços e entraves na titulação dos territórios pertencentes a essas comunidades. Possui 35 slides.

Acrescentamos às análises de aulas anteriores que se encaixam nesta, a perspectiva de modo um de viver quilombola que pode ser aplicado nas cidades:

Nesse sentido, quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativo e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam **ações de rebeldia e de luta contra esse sistema** (slide 9, grifos nossos).

Perfeitamente possível aplicar essa união quilombola nas lutas que se travam nos grandes centros urbanos, contra um sistema desumanizante, opressor a que se expõe grande parcela da população, a exemplo das favelas., segundo Antônio Bispo dos Santos(2023): “No dia em que os quilombos, perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter!”(Santos, 2023 p.45).Desse modo, outros modos de pensar, de viver ,de saberes e articulações, longe da colonização(Santos, 2023).

Precisamos instigar os educandos e educandas a vislumbrarem outras cosmovisões, além da generalização ocidental, de forma que a Interculturalidade seja uma possibilidade de

ocupação de espaços historicamente construídos por negros, negras e povos originários, alinhando-se a um projeto de libertação e de transformação (Walsh,2019).

Neste contexto, a *Quilombagem* conceito trazido por Abdias Nascimento (2019), vai confluir com uma ideia de superação da opressão imposta negritude a partir do escravismo para uma reconstrução autônoma e de autodeterminação de sua cultura solapada pela ocidentalidade, e de cujas características se inspiram no legado de resistência de Palmares.

Aula 10 *Desenvolvimento econômico e questões ambientais no Brasil em diferentes temporalidades*. Conteúdo: Práticas econômicas, culturais e políticas dos impactos econômicos e socioambientais, tendo em vista os processos históricos de uso e ocupação do espaço. Objetivos: Analisar e discutir as perspectivas utilitaristas de práticas econômicas em relação aos recursos naturais nos usos e nas ocupações dos espaços no Brasil. Possui 28 slides.

Aula 11 *A trajetória histórica dos principais marcos da política ambiental brasileira*. Conteúdo: Políticas ambientais ao longo do tempo no Brasil. Objetivos: Apresentar as principais leis e instrumentos de política ambiental adotados no Brasil em diferentes contextos históricos. Analisar a evolução das políticas ambientais no país, identificando na história do desenvolvimento econômico os desafios e os avanços na proteção do meio ambiente. Discutir a governança ambiental, o papel do Estado, da sociedade civil e do setor privado. Possui 35 slides.

Neste instante analisamos essas duas aulas (10 e 11) conjuntamente por se complementarem na mesma questão: a ambiental, que além disso, acabam por retomar os estudos das aulas 10 e 11, do 4º bimestre do 1º ano.

Na aula 10, na seção *Para Começar* cuja finalidade é introduzir e retomar conceitos já sabidos pelos alunos e alunas, há a seguinte pergunta: “Qual seria a responsabilidade do poder político, econômico e dos indivíduos em relação à preservação ambiental?” (slide 3)

É um bom momento para discussão sobre os representantes do povo no legislativo, portanto, a importância das eleições e assim a Política deve ser encarada, como realmente é, normativa e orientativa de nossas vidas. Aqui, deixar muito claro a diferença entre objeto e sujeito de sua própria história.

Para além dessa discussão, que pode ser feita a depender do professor ou da professora, há sempre o silenciamento das atuais tentativas de desmonte das políticas de proteção ambiental já existentes.

Importante levar o aluno, a aluna à materialidade dessas questões visto que pode -se ter a percepção de acontecimentos de um futuro distante, entretanto, já nos bate à porta, bons exemplos já citamos nesta pesquisa, o caso da Braskem, o desastre ambiental do Rio Grande do Sul, o genocídio Yanomami, as tragédias de Brumadinho e Mariana, todos esses exemplos, ao longo das nossas análises, não aparecem nos textos, portanto, silêncio!

Neste próximo bimestre, composto por 10 aulas, optamos por analisar as aulas 6, 8 e 10, já que adentram mais explicitamente em problematizações antes aqui expostas.

QUADRO 11 -Material Digital 2o. Ano do Ensino Médio -História -4o Bimestre/2023

Aula	Título
Aula 1	Das cinzas à paz: as origens históricas da ONU
Aula 2	A nova ordem econômica: conferência de Bretton Woods
Aula 3	Da guerra quente à guerra fria: o mundo bipolarizado
Aula 4	Guerra fria: corrida armamentista e zonas de influência
Aula 5	"Tigreiros": a escravização a serviço do saneamento básico
Aula 6	"A domesticação das águas": usos e acessos no século XIX
Aula 7	A limpeza urbana e o saneamento na capital do Império
Aula 8	Políticas higienistas e sanitaristas no RJ: epidemias e "classes perigosas"
Aula 9	Movimento operário: as greves e as lutas por direitos na Primeira República?
Aula 10	Mulheres operárias: permanências e mudanças no mundo do trabalho

Elaborada pela autora em 2024.

Na aula 6 *A domesticação das águas: usos e acessos no século XIX*. Conteúdo Políticas de saneamento (século XIX); Sistemas de distribuição de água e impactos sociais; Escravidão. Objetivos: Analisar as medidas de saneamento, abastecimento e distribuição de água no Rio de Janeiro a partir da vinda da corte portuguesa, identificando costumes e práticas do uso da água; Problematizar a relação entre o saneamento e a escravização, abordando as condições de vida dos escravizados; Refletir criticamente sobre as permanências das desigualdades na distribuição de água e no acesso à infraestrutura, que ainda persistem na sociedade contemporânea. Possui 31 slides.

Na seção *Pra Começar* traz os questionamentos "Sobre sua distribuição, será que todos os lugares têm acesso à água tratada e encanada? Quais regiões geralmente costumam apresentar mais problemas de abastecimento de água? Você já vivenciou algum momento de desabastecimento de água em sua casa?" (Slide,3). Nesse sentido, permite uma conexão com a realidade atual de parcelas da população que sofre com a má distribuição da rede de água(assim como de esgoto).

Apesar de trazer um histórico da distribuição de água na cidade do Rio de Janeiro, deixa a cargo do alunado a reflexão dos ainda problemas vividos e, na seção *Aplicando*, contextualiza:

O saneamento básico no Brasil é regulamentado pela **Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020**, que atualizou o marco legal determinando as diretrizes para o conjunto de serviços, infraestruturas e instalações de abastecimento de **água potável**, coleta e tratamento de esgoto, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e drenagem e manejo das águas pluviais. No entanto, é importante destacar: quanto mais periférica a área (e mais precária), maior a dificuldade de acesso à destinação de lixo de forma adequada, o que reproduz a estratificação e desigualdades em diferentes regiões, cidades e estados, além dos inúmeros impactos ambientais, que geram problemas à população, como alagamentos, problemas de saúde pública, deslizamentos, poluição urbana e dos recursos hídricos, entre alguns exemplos. **Discutam a respeito, tendo em vista as permanências históricas!** (Slide 24).

Deixa de problematizar as questões de privatização da água, seu significado para a sociedade, não detalha como funciona na atualidade a estratificação social que culmina com o racismo ambiental. Nem se questiona as origens de tal precarização mais a fundo. Se informa um problema do cotidiano, mas nos perguntamos até que ponto o Material Digital contribui para a conscientização sobre as estruturas complexas e interligadas sobre as quais se assentam.

A privatização da água, o racismo ambiental e a estratificação social são indissociáveis do modelo neoliberal. Portanto faz-se necessário uma abordagem mais aprofundada e crítica sobre essas temáticas. Cabe a reflexão da transformação da Natureza em mercadoria (a água), suas implicações sociais e econômicas que acabam desembocando em injustiças sociais. É importante demarcar que água e saneamento básico são direitos que devem ser universalizados. Também ressaltar a luta de grupos contra essas privatizações (Fróis, 2023).

O abandono pelas políticas públicas e escassez de investimentos marginalizam populações, que vivem cada vez mais em ambientes degradados e sem infraestrutura. O texto nos mostra que é um problema histórico, entretanto não se relaciona suficientemente, pela complexidade que envolve, a atualidade das sociedades contemporâneas.

Na próxima aula analisada, a 8, seguiremos o mesmo princípio de reflexão sobre direitos, defendendo que devem ser universalizados, pois as questões abordadas na aula anterior e nesta se interligam dentro de um mesmo contexto histórico e social. Embora no Material Digital tenha-se problematizado diversos aspectos dessa história, ainda não conseguiu aprofundar suficientemente na análise das complexidades que envolvem as estruturas sociais, políticas e econômicas que sustentam essas desigualdades.

A lógica de complexidade que permeia esse tema exige uma abordagem mais detalhada, que considere as múltiplas camadas de fatores históricos, culturais e sistêmicos que interagem entre si e moldam a realidade das populações marginalizadas.

Aula 8 Políticas higienistas e sanitaristas no Rio de Janeiro: epidemias e “classes perigosas. Conteúdo: Higienismo e políticas sanitaristas; Epidemias e doenças nos séculos XIX e XX no Rio de Janeiro - Império e Primeira República; “Classes perigosas”. Objetivos: Compreender o contexto histórico em que ocorreram epidemias no Rio de Janeiro, durante a segunda metade do século XIX e no início da Primeira República, problematizando os eventos que moldaram as políticas de saúde pública e de saneamento da época; Analisar, na ideologia higienista, o caráter social e de vigilância moral dos comportamentos dos indivíduos das denominadas “classes perigosas”.

Nesta concepção, complementando o texto da aula, o racismo ambiental está atrelado ao aparato legal executado pelo poder público, que agrava as condições de vidas das populações já marginalizadas.

Um exemplo emblemático deste processo ainda vigente na contemporaneidade, é o da demolição do Cortiço Cabeça de Porco no final do século XIX, habitado por trabalhadores e trabalhadoras livres e ex-escravizados e ex-escravizadas pobres, em condições precárias, no centro da cidade do Rio de Janeiro que, a título de controle social, higienização e modernização, foram expulsos e acabaram por povoar o Morro da Favela, atual Morro da Providência.

Esse episódio não apenas marcou o início do processo de favelização na cidade, mas também evidenciou a persistência das práticas de exclusão social que ainda hoje são refletidas nas políticas urbanas (Chalhoub, 2017).

Podemos atrelar a esta mesma política de higienização e exclusão, os vários casos explicitados durante a pandemia da Covid-19 em nossa História Recente. Assim como no passado, a pandemia expôs a fragilidade das políticas públicas voltadas para as comunidades periféricas.

Durante a crise sanitária, foi possível observar como as populações marginalizadas foram novamente as mais afetadas. O acesso precário a serviços de saúde, a falta de infraestrutura básica, como saneamento e água potável, e a desigualdade no atendimento médico revelaram o legado de uma política higienista que historicamente visou a exclusão dessas populações.

As medidas de distanciamento social, por exemplo, evidenciaram o paradoxo de como, em muitas favelas¹⁰⁹, a superlotação e a carência de condições mínimas de higiene e moradia tornam impossível qualquer forma efetiva de isolamento.

A pandemia também revelou o racismo ambiental que persiste na sociedade brasileira, já que as comunidades mais afetadas são aquelas compostas, predominantemente, por negros, negras, indígenas e pobres.

As práticas de higienização e favelização, que começaram no século XIX, seguem atuais no cotidiano dos grandes centros urbanos, perpetuando a marginalização e a exclusão de vastos setores da população.

A aula 10 *Mulheres operárias: permanências e mudanças no mundo do trabalho*. Conteúdo: Condições de vida e trabalho feminino na Primeira República; Movimento operário; Anarquismo; Resistência feminina. Objetivos: Compreender o cotidiano do trabalho e da resistência feminina no período da Primeira República, identificando as principais dificuldades enfrentadas em suas condições de vida e a ausência de direitos; Refletir criticamente sobre o trabalho operário feminino, associando-o aos processos de desigualdade socioeconômica e de gênero.

Aqui se apresentam as origens do Dia Internacional da Mulher e as imbricações do trabalho feminino nas fabricas, ressaltando as más condições de trabalho e os baixos salários, e os estereótipos de gênero. Destaca a luta coletiva na conquista de direitos, especialmente o movimento anarquista alavancando uma consciência de classe e gênero.

Entretanto, o que falta ao texto. são as condições enfrentadas pelas mulheres negras em um país recém-saído de um regime escravocrata em transição para o trabalho assalariado, dessa forma, as histórias dessas mulheres foram invisibilizadas e suas condições de trabalho marcadas por uma exploração intensa. Notamos, portanto, uma intersecção entre a opressão efetuada pelo racismo, pelo gênero e pela classe social que ocupavam Lélia González (2020).

¹⁰⁹ Ao adotarmos essa nomenclatura, buscamos respeitar o contexto sociocultural das comunidades, sem, em momento algum, reforçar estigmas. Pelo contrário, nossa intenção é denunciar as condições precárias a que essas populações estão submetidas. Utilizamos esses termos para destacar não só as adversidades, mas também a luta constante dos movimentos sociais, que atuam na resistência, na (re)existência e na (re)significação dos espaços que ocupam. Essas comunidades têm demonstrado uma notável capacidade de recriar suas realidades, desafiando a exclusão e o abandono do Estado.

5.4 Análises do 3º ano do ensino médio

Observamos inicialmente que no ano de 2023, não houve oferecimento do componente curricular História de forma autônoma estando contido sob a nomenclatura genérica de Ciências Humanas, assim deixamos de analisar esse período, uma vez que estamos procedendo análises deste componente curricular disposto como autônomo no currículo.

QUADRO 12 - Material Digital 3o. Ano do Ensino Médio - História - 1o Bimestre/2024

Aula	Título
Aula 1	Imperialismo na África
Aula 2	Ásia explorada: China e Japão
Aula 3	Os Estados Unidos na corrida imperialista.
Aula 4	As rivalidades imperialistas e Primeira Guerra Mundial
Aula 5	A Guerra acabou, o mundo se modificou.
Aula 6	Primeira Guerra Mundial e o cenário brasileiro
Aula 7	O fim da Grande Guerra e a nova configuração mundial
Aula 8	A Rússia pré-revolucionária: o “ensaio geral”
Aula 9	As Revoluções Russas
Aula 10	Da Rússia socialista ao stalinismo
Aula 11	Totalitarismo e antidemocracia: o fascismo
Aula 12	Uma marcha sobre Roma: o fascismo no poder
Aula 13	A ascensão do nazismo.
Aula 14	O racismo nazista

Elaborado pela autora em 2024

Neste 1º bimestre de 2024, referente ao 3º ano do Ensino Médio, composto de 14 aulas, resolvemos analisar apenas a última, a 14, como meio de exposição da semente do Holocausto que se inicia no continente africano, especificamente na Namíbia, que fica de fora deste conteúdo.

Aula 14 *O racismo nazista*. Conteúdo: O racismo nazista; O Holocausto e a “Solução Final” Objetivo: Desenvolver a compreensão mais aprofundada das nuances históricas e culturais, para evitar simplificações excessivas, por meio do pensamento crítico e capaz de questionar preconceitos e estereótipos.

Nossa intenção é demonstrar que houve um treinamento, um ensaio praticado pela Alemanha contra o povo da Namíbia, nos anos 1920, quando este, ainda era uma Colônia deste país, a Alemanha praticou ali, todas as atrocidades mais tarde dirigidas ao povo judeu, na Europa:

Centenas de crânios de vítimas foram enviadas à Alemanha para estudos sobre diferenças raciais que tentavam identificar uma superioridade dos brancos. Vinte desses crânios foram devolvidos de um hospital em Berlim para a Namíbia em 2011. As atrocidades cometidas foram descritas por historiadores como o **“genocídio esquecido”** do início do século 20 (Whewel, 2021, online)¹¹⁰

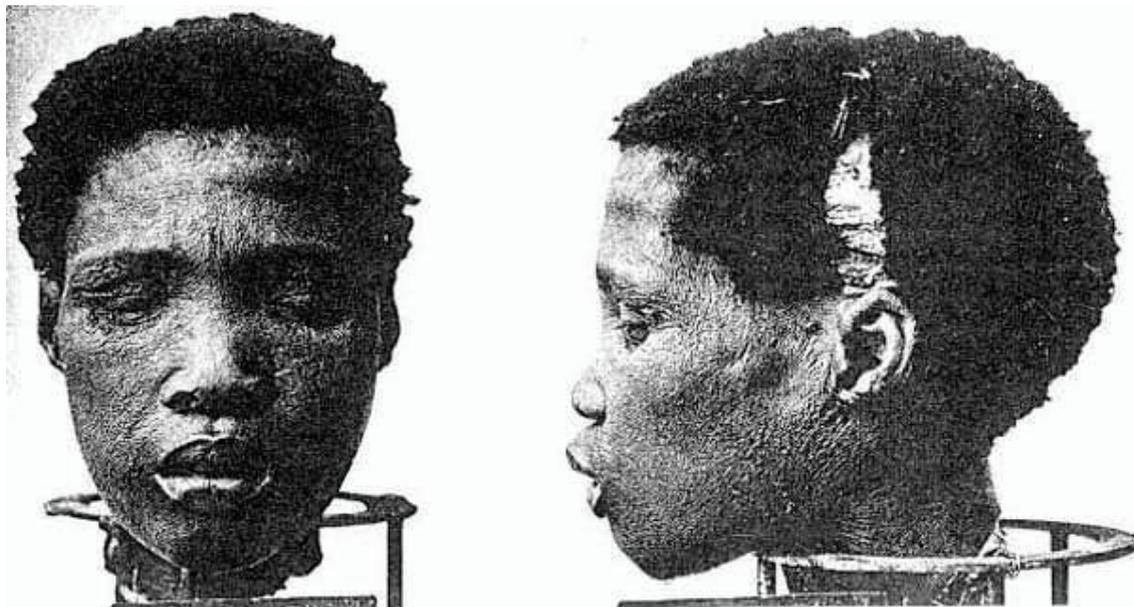
Dessa forma, fica patente que ao se referenciar o Holocausto, deveria se incluir o genocídio da Namíbia, ao menos¹¹¹, já que embrionário do que ocorreu mais tarde, durante o Nazismo, como já mencionamos anteriormente neste trabalho, percebe-se uma desimportância, provavelmente estabelecida pela influência que a Europa ainda exerce nos currículos, que acaba por relativizar ou até mesmo negar determinados acontecimentos históricos.

Nesta aula em especial, simplesmente não há qualquer referência a este fato, que contextualiza o “racismo nazista” em seu nascimento, a pensar que o objetivo da aula é justamente “compreensão **mais aprofundada das nuances históricas** e culturais para evitar simplificações excessivas, por meio do pensamento crítico e capaz de questionar preconceitos e estereótipos” (slide 2 ,grifos nossos).

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57292909> Acesso em: 8 jun. 2024.

¹¹¹ A Tanzânia, também foi colônia da Alemanha desde a partilha da África em 1884, e massacres ali foram cometidos entre anos entre 1905 e 1907(Deutsche Welle (2023, online).Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/alemanha-pede-perd%C3%A3o-por-crimes-coloniais-na-tanz%C3%A2nia/a-67276302> Acesso em 02 novembro 2024

FIGURA 17 - Cabeça de herero proveniente da ilha de Shark usada para estudo.



Fonte: Ensinar História (2024)

Entretanto, em 2020, o próprio governo alemão reconheceu tais atrocidades e até ofereceu uma compensação, precisamos deixar claro que não sem a luta do povo namibiano, mas como a própria reportagem da *BBC* indaga: “Como se compensa a destruição de uma sociedade inteira? Que preço colocar? A Alemanha concordou em pagar mais de 1 US\$ bilhão” (Whewell, 2024). Por isso, achamos importante trazer à tona este momento histórico, omitido do Material Digital.

Outro esclarecimento que não se expõe no material, que aqui expomos justamente para efeito de uma não simplificação, é que o termo “semita” também se refere ao povo árabe e hebreu, e que embora na atualidade o antissemitismo seja referenciado aos judeus, tanto estes como os árabes tem a mesma origem:

A origem da palavra Semita está na Bíblia, mais precisamente no livro do Gênesis quando se trata da história de Noé. Nas escrituras judaicas, um dos filhos de Noé era chamado Sem, o que é uma versão grega para o nome hebraico Shem. A derivação do nome de tal filho de Noé, Semita, passou a identificar um conjunto de povos que possuem traços culturais comuns (Gasparetto Junior, 2024, online)¹¹²

Portanto, para efeito de conhecimento teria sido importante apontar esta relação que a rigor o antissemitismo se estende a demais povos oriundos da mesma cultura, o que o texto do Material Digital não contextualiza nem minimamente:

Os nazistas tinham como alvo os judeus porque eram radicalmente antissemitas. Isto significa que eles tinham preconceito e ódio contra os

¹¹² Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/semita/> Acesso em 02 novembro de 2024

judeus. Na verdade, o antissemitismo foi um princípio básico da sua ideologia, bem como a base de sua visão-de-mundo” (slide 8)

Dessa maneira, os assírios, palestinos, etc., acabam sofrendo o mesmo ódio e preconceito na atualidade. Trazendo um pouco mais de complexidade a nossa pesquisa introduzimos a comparação que Domenico Losurdo faz entre o Nazismo¹¹³ e o Colonialismo:

Não há dúvida de que o colonialismo em certos casos assumiu um caráter explicitamente **exterminador** (que se pense em particular no nazismo, mas também, anteriormente, aos que fizeram os aborígenes australianos e outros grupos étnicos desaparecer da face da terra), ao passo que outras vezes deteve-se **no limiar do genocídio**. No fim do século XIX a expansão colonial do Ocidente na África desenvolveu-se agitando a palavra de ordem da libertação dos escravos negros, enquanto alguns decênios **mais tarde Hitler promove a colonização da Europa oriental com o objetivo declarado de obter a massa de escravos de que necessita a “raça dos senhores” arianos**(Losurdo,2007 p.64, grifos nossos)

O que se diferencia em muito, conforme excerto, é que Hitler dirige a colonização à Europa Oriental, isto acrescenta aos nossos entendimentos, a importância centralizada que esse fato vai ter na questão do Nazismo e do Holocausto, mas de que na realidade, subsumidos, legalizados, extermínios já eram praticados aos montes, há tempos, com os mesmos requintes, fora da Europa. O Material Digital sobre isto, silencia.

Na nossa próxima análise referente ao 2º bimestre do 3º ano do ensino médio, composto por 11 aulas, analisamos a 4, 5 e 6 por pensarmos serem a mais representativas ao escopo da pesquisa, que se possam trazer mais contribuições de análises que se coadunam às nossas proposições, por apresentarem temáticas diretamente ligadas aos autores e autoras cujo pensamento foi referenciado.

QUADRO 13 - Material Digital 3º Ano do Ensino Médio - História -2o Bimestre/2024

Aula	Título
Aula 1	O “espaço vital”: o expansionismo alemão e a 2ª Guerra Mundial
Aula 2	“O começo do fim”: a ofensiva dos Aliados na Segunda Guerra Mundial e desdobramentos
Aula 3	O conflito judaico-palestino: do Imperialismo à criação do Estado de Israel
Aula 4	O Apartheid: “independência” e racismo na África do Sul
Aula 5	Pan-africanismo: resistência e lutas na África do pós Segunda Guerra Mundial
Aula 6	África: fronteiras artificiais, conflitos e independências

¹¹³ Embora o Nazismo tenha sido desenvolvido entre 1933-1945, durante a ascensão de Hitler ao poder, o que queremos demonstrar é a semelhança do *modus operandi*, que no final resultou no extermínio de milhões de vidas, corrobora para esta comparação os fatos ocorridos nas colônias da Alemanha: Tanzânia e principalmente Namíbia, já nos anos 1920 ainda em curso o Colonialismo em África, Ásia e Índia, perpetrado pela Grã-Bretanha, França, Bélgica, por exemplo.

Aula 7	Revolução Chinesa: as tensões políticas e as revoluções socialistas
Aula 8	Cuba: revolução socialista na América Latina
Aula 9	O fim da Segunda Guerra Mundial e os desafios da reconstrução
Aula 10	As relações internacionais no pós guerra e os desafios do Mundo Bipolarizado
Aula 11	Nova Ordem Mundial: as tensões entre EUA e URSS
Aula 12	A nova configuração política nos países do Leste Europeu?
Aula 13	Fim da Guerra Fria e a redistribuição do poder político e econômico global
Aula 14	A geopolítica e os desafios do mundo globalizado

Elaborado pela autora em 2024

Aula 4 *O apartheid: independência e racismo na África do Sul*. Conteúdo: Apartheid na África do Sul. Objetivos: Identificar as políticas racistas e segregacionistas da minoria branca na África do Sul; Investigar os mecanismos de repressão, censura e perseguição empregados durante o regime do apartheid; Analisar a resistência negra contra o apartheid e seus desdobramentos. Possui 24 slides.

Nesta aula, há uma explicação do regime do *Apartheid* na África do Sul. Interessante também, para afastar qualquer ilusão pelas bandas de cá, teria sido fazer uma interlocução com o racismo existente na América Latina em especial no Brasil, que segundo Lélia Gonzalez(2020) ocorre o racismo por denegação, de forma que a segregação não é tão explícita quanto na África do Sul, mas igualmente contundente e muito sofisticado nestas sociedades, cimentado pelas políticas de branqueamento, aliadas ao mito da democracia racial, de forma que o racismo é disfarçado e assimilado muitas vezes pelo próprio negro e negra:

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos dos estilhaçamentos, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (limpar o sangue, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (González, 2020, p.131-132).

Dessa forma, acaba por penetrar no inconsciente coletivo como inferiorização do elemento negro e na consequente identificação com o dominador e por isso permeie as relações sociais, e seja tão perverso quanto o *Apartheid* em sua devastação e violência.

Um bom exemplo dessa forma, é trazer uma outra conceituação de racismo tão presente no cotidiano escolar, o recreativo, trazendo a compreensão de que piada que ofende os negros, as negras não é piada, mas deve ser entendido como uma desculpa que oculta o racismo e se manifesta em estereótipos e desqualificação de suas vítimas.

Continuando as análises, por uma questão de entendermos serem parte de um mesmo assunto analisaremos as duas aulas conjuntamente, a 5 e 6, pois há um desenvolvimento dos

temas já anteriormente tratados durante o Ensino Médio e importantes discussões podem ser travadas a depender da formação do professor, da professora.

Aula 5 Pan-africanismo: resistência e lutas na África do pós-Segunda Guerra Mundial

Conteúdo: Pan-africanismo; Conferência de Bandung; Descolonização e Independências no continente africano. Objetivos: Identificar o enfraquecimento dos impérios coloniais pós Segunda Guerra Mundial; compreender os principais fatores que levaram a independência dos povos africanos; analisar o projeto político e cultural do pan-africanismo. Possui 27 slides.

Aula 6 “África: fronteiras artificiais, conflitos e independências.

Conteúdo: Nacionalismo afro-asiático: descolonização e independências. Objetivos: Identificar a complexidade da formação de Estados Nacionais no continente africano. Analisar os processos de descolonização e independência africana (Congo, Moçambique, Guiné-Bissau, Angola etc.). Possui 32 slides.

Nesse mesmo contexto, alinhada a estas confabulações panafricanistas, tem-se no Brasil, a presença de Lélia Gonzalez(2020) que inspirada pelo projeto pan-africanista, inclusive tendo contato com alguns de seus intelectuais, vai desenvolver a categoria político-cultural da “Amefricanidade” que consiste numa união, aqui na América Latina, do povo preto e dos ameríndios, como meio de autodeterminação ancestral e obviamente de resistência ao racismo latino-americano e segundo a autora: “Desnecessário dizer que a categoria de Amefricanidade está intimamente relacionada com àquelas de *pan-africanismo, négritude, blackness, afrocentricity*”, etc.(Gonzalez, 2020 p.151-152).

Ou seja, um pensamento que desemboca em uma autonomia cultural, econômica e social das antigas colônias, através da reconfiguração de um resgate ancestral e conforme a autora:

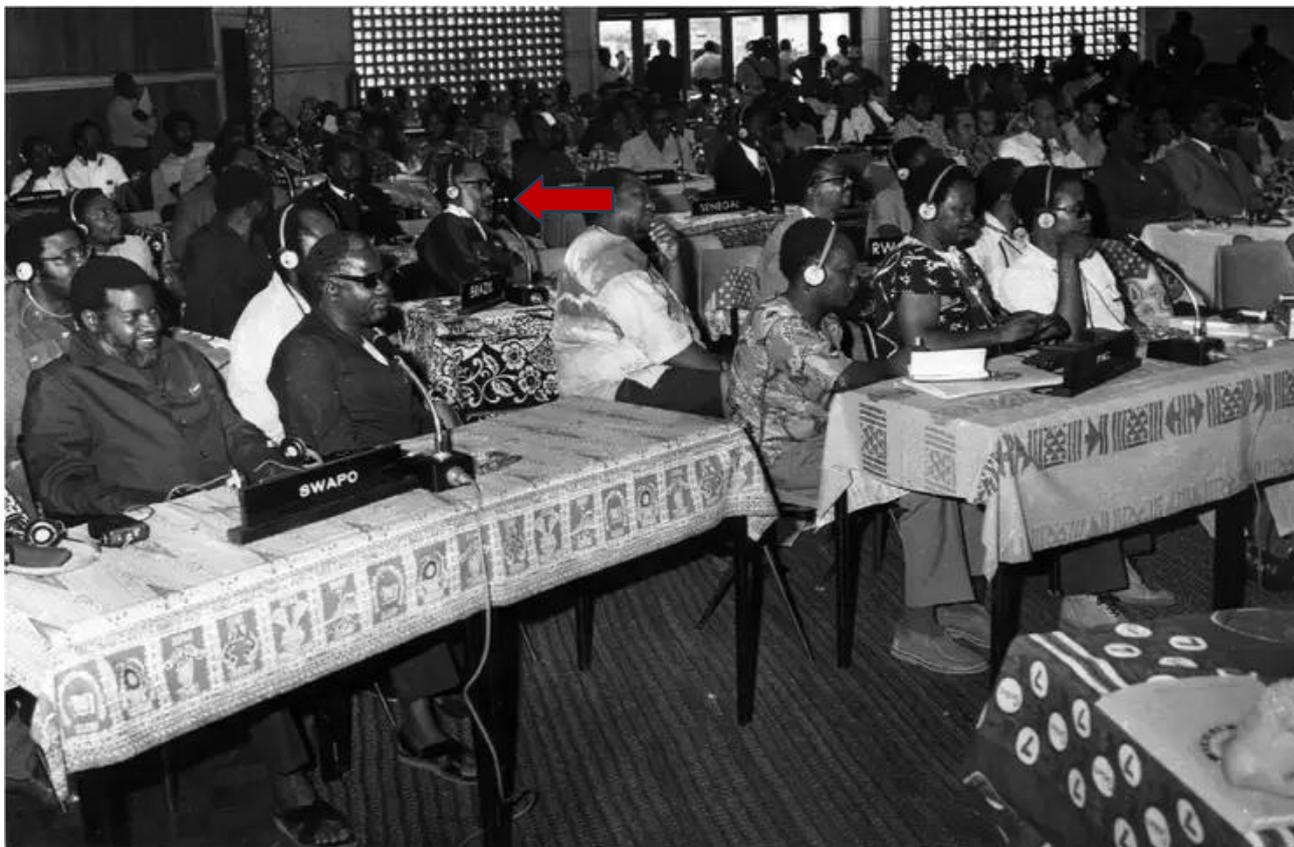
Já na época escravista, ela [Amefricanidade] se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos quilombos, cimarrones, cumbes, palenques, marronages, maroom societies, espreiadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. (...) Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: americanos (Gonzalez, 2020 p.138).

A aula deixa de mostrar o reflexo que essas correntes africanas tiveram aqui no Brasil, no movimento que se reverberou através do Atlântico.

Outra importante contribuição para a expansão do conceito de pan-africanismo na diáspora se dá pelo pensamento de Abdias Nascimento quando se aplica a existência de uma comunidade negra de relativa importância demográfica, como o caso do Brasil, onde

aproximadamente 6 milhões de escravizados aqui forçosamente aportaram, assim o pan-africanismo emerge idealmente em terras brasileiras. “Se cada nacionalidade se ergue como uma etapa necessária no processo de desmantelamento do Colonialismo, então isso representa uma tática de necessidade” (Nascimento, 2019, p.95).

FIGURA 18 – Abdias Nascimento no 6º. Congresso Pan- Africano em Dar es Salaam



Fonte: Acervo do Ipeafro/Divulgação (Cardoso, 2024)

Essas aulas apresentam, além do mais, uma contextualização daquele caldeirão político e econômico pós Segunda Guerra Mundial, na emergência de duas potências mundiais antagônicas, a URSS e os Estados Unidos. Portanto, a Conferência de Bandung em 1955, serviu para o estabelecimento de autodeterminação dos povos e neutralidade ante as potências o que faz surgir o termo “Terceiro Mundo” ao não se alinharem em nenhum lado, a Conferência foi uma tentativa de autodefesa em bloco, assim como um projeto de desenvolvimento das nações recém descolonizadas.

Contudo, sabemos, e o texto apresenta, os entraves a concretização dessas metas e por fim o nascimento de ditaduras, assassinatos de líderes e conflitos. Obviamente com a conivência de parcela das elites destes países, que em sua maioria se renderam aos Estados Unidos e sua política expansionista capitalista, com interferências diretas ou indiretas.

Nesse sentido, poderíamos fazer uma conexão dessa elite africana que outrora traiu seus ideais nacionalistas de real benefício a todo país, para uma manutenção de privilégios e de relações de poder, a base da miséria e violência sobre seu próprio povo, com a atual situação de parcela da população no Brasil, que ovaciona e se curva à potências estrangeiras, a empresários bilionários, cujas intenções acabam por não ser o benefício de toda a população, mas que resulta na dominação e exploração e subserviência.

Cabe problematizar, o que as aulas não o fazem, pois faz parte da estratégia de dominação ocultar, confundir o verdadeiro significado das palavras a exemplo de “comunismo” que se confunde com “socialismo” que resulta no falso dualismo com os Estados Unidos, espalhados pela mídia hegemônica, que acaba por reverberar na manutenção e por que não alargamento das desigualdades sociais.

O que queremos transmitir é que se deve correlacionar, já que o texto não faz com as nossas realidades, seja no contexto histórico dos adventos descritos nas aulas, seja como na História Recente. Como já mencionamos aqui nesta pesquisa, trazer a concretude, a materialidade do entorno dos e das estudantes.

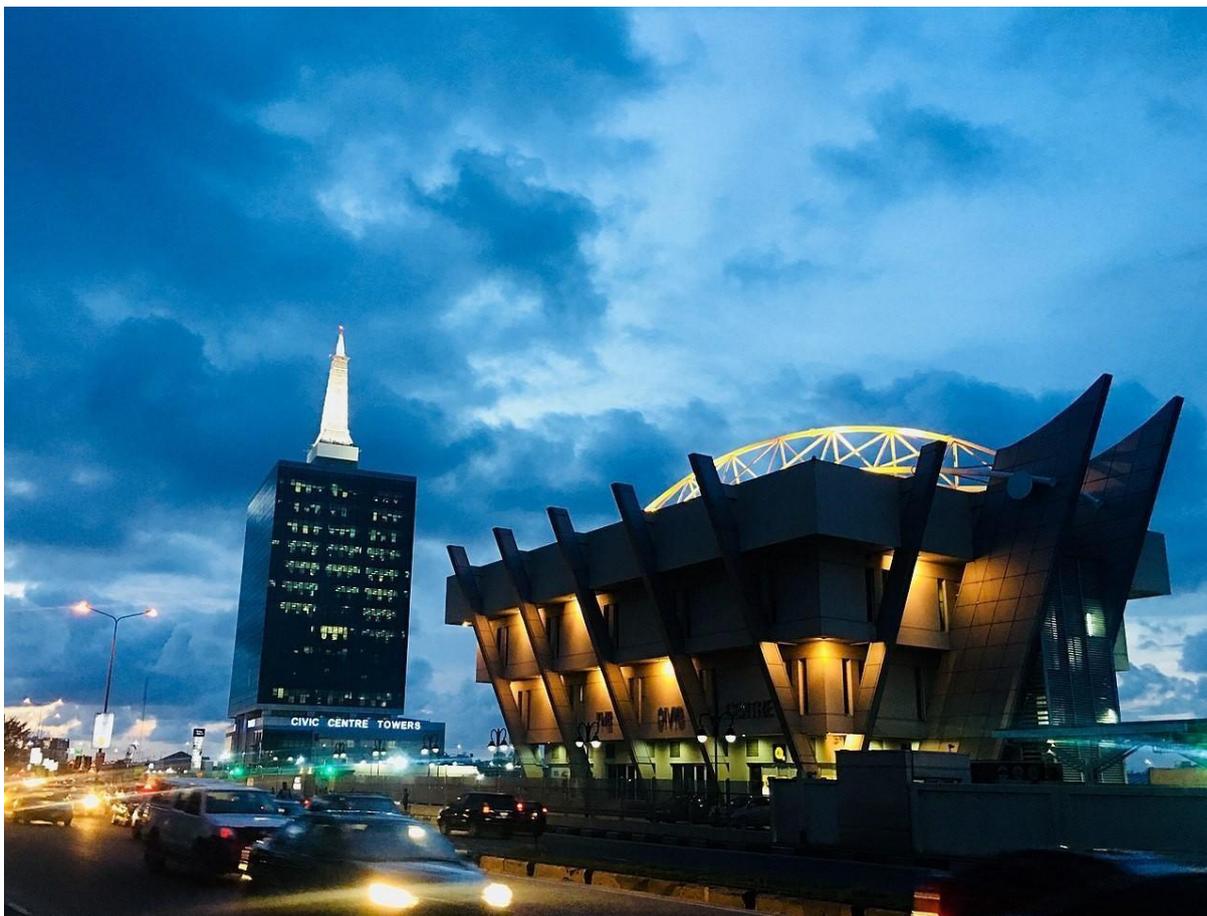
Importante, continuando nessa análise, que não é apontado em nenhum momento das aulas, a necessidade que o Brasil teve (tem) de se descolonizar, como aqueles países participantes da Conferência de Bandung em 1955 e posteriormente nos ideais da Negritude e do Pan-africanismo. Obviamente não nos mesmos moldes, já que aqui a nossa “colonização” pós-Independência acabou sendo mais sutil e velada, entretanto continua-se em um processo colonial sistematizado.

Assim, falta demonstrar as similitudes entre os países africanos e o Brasil e, portanto, da América Latina, a fim de provocar um reconhecimento, uma identificação e por que não, empatia. Portanto, quando há um alinhamento do Brasil com estes países e da América Latina, irmanados pela mesma luta, é preciso consubstanciar a necessidade de independência, soberania e um desenvolvimento que possibilite a todas e todos melhores condições de vida e dignidade promovida pela equidade.

Importante, contudo, trazer à baila, já que não mencionado nestas aulas, outro evento de grande repercussão, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, em Durban, África do Sul, em 2001, cujo marco histórico, se estabelece pelo reconhecimento do racismo “[...] a suas intersecções com a pobreza, a discriminação de gênero, a imigração e a homofobia” (Collins, 2021 p. 123). Isso resulta da luta de movimentos sociais históricos, o que pode ser representativo, da união que as denominadas “minorias” devem ter para a conquista “suada” de seus direitos, até fundamentais.

Outro ponto fundamental que não se encontrou no Material Digital é a exposição de uma África, dinâmica, moderna, que dividida em 54 países, com aproximadamente 1,3 bilhões de habitantes, tenta se curar das feridas causadas pelo Colonialismo e vem dando lugar ao crescimento econômico, embora ainda modestamente.

FIGURA 19- Centro Cívico de Lagos, maior cidade da Nigéria



Fonte: Foto: Ade Marquis/Wikimedia Commons

O que se pretende apontar é a falta de demonstração de uma outra visão de África que não esteja intrinsicamente atrelada a sua pobreza e problemas muitos destes causados primeiro pela escravização de seres e posteriormente pela divisão impetrada pelos europeus. O que se tem a princípio é a continuidade de uma estigmatização que em muito se perpetua no currículo de história por não dar-se ênfase a outros olhares, outras temáticas não privilegiadas, que inclusive ajudaria nossos e nossas estudantes a uma autoidentificação mais positiva.

É importante a denúncia e reconhecimento das expropriações e todo sofrimento vinculado tanto aos africanos quanto ao povo indígena, mesmo porque esta pesquisa escrutinou sobre estes assuntos, mas permanecer apenas na cultura destes aspectos ou em

passados longínquos pouco se avança para a simetria de relações étnico-raciais. Desse modo as marcas da Colonialidade e racismos permanecem tanto no currículo de História como na nossa sociedade e assim as desigualdades sociais.

5.5 Muito se fala, para muito pouco dizer!

Retomamos neste tópico, às palavras que nos guiaram na análise das aulas do Material Digital do CMSP. Assim, elaboramos um demonstrativo das conexões de suas centralidades seja no conteúdo da aula quanto em seus títulos para a construção do nosso objeto.

QUADRO 14 – Palavras guias e títulos das aulas do Material Digital analisadas

Africa, Modernidade ,Negros
A construção do conhecimento: entre memória e silenciamento -1º ano
Diferentes narrativas e a produção do conhecimento histórico (povos africanos) -1º ano
O Apartheid: “independência” e racismo na África do Sul – 3º ano
Pan-africanismo: resistência e lutas na África do pós Segunda Guerra Mundial 3º ano
África: fronteiras artificiais, conflitos e independências 3º ano
Civilização, Colonialismo, Neocolonialismo
O Imperialismo e seu discurso civilizatório -1º ano
O Neocolonialismo e seu discurso civilizatório-1º ano
Cultura, Etnocentrismo, Eurocentrismo,
Identidade, Cultura e Etnocentrismo-1º ano
Diferentes discursos, diferentes intencionalidades-1º ano
Identidade Cultural e Processos Civilizatórios-1º ano
Diferentes territórios, povos e culturas. Disputas territoriais- 1º ano
Diásporas: identidade e cultura. 1º ano
Darwinismo Social, Eugenia, Extermínio, Mito, Racismo,
Ciência e racismo-1º ano
O mito da democracia racial - 1ª Parte. 1º ano
O mito da democracia racial - 2ª parte. 1º ano
O racismo nazista. 3º ano
Memória
Imagens: diferentes suportes e seus significados em temporalidades diversas-1º parte . 1º ano
Imagens: diferentes suportes e seus significados em temporalidades diversas- 2º parte. 1º ano
Descolonização
A necessidade da Descolonização. 1º ano
Neoliberalismo
O neoliberalismo após o colapso da URSS. 1º ano

Desigualdade Social, Segregação
As cidades e o desejo: como é sua cidade? 1ª parte – 1º ano
Políticas higienistas e sanitaristas no Rio de Janeiro: epidemias e “classes perigosas” 2º ano
América Latina, Diáspora, Xenofobia
Diásporas: identidade e cultura. 1º ano
Políticas Migratórias e seus contextos. 1º ano
Migrações no Brasil: diferentes realidades e contextos. 1º ano
Diáspora africana. 1º ano
Cidadania, Direitos Humanos
A Declaração Universal dos Direitos Humanos nos pós Segunda Guerra Mundial. 2º ano
Mulheres, Patriarcado, Sexismo
A condição feminina: dos recônditos ao industrial mundo urbano. 2º ano
Mulheres operárias”: permanências e mudanças no mundo do trabalho 2º ano
Democracia, Indígenas, Lutas, Resistência, Racismo Ambiental
Diferentes narrativas e a produção do conhecimento histórico (Povos Americanos) -1º ano
As lutas democráticas e a construção da democracia nas Américas (Brasil) – 1º ano
Os povos indígenas: os excluídos e tutelados do Estado republicano. 2º ano
Preservar é resistir: povos e comunidades tradicionais. 2º ano
Povos indígenas no Brasil e desenvolvimento nacional 2º ano
Modos de vida e hábitos culturais ao longo do tempo: quilombos e comunidades quilombolas. 2º ano
A domesticação das águas”: usos e acessos no século XIX 2º ano
Meio Ambiente
O Estado na governança ambiental no Brasil .1º ano
Políticas públicas e consciência ambiental. 1º ano
Desenvolvimento econômico e questões ambientais no Brasil em diferentes temporalidades. 2º ano
A trajetória histórica dos principais marcos da política ambiental brasileira. 2º ano

Elaborado pela autora em 2024

Embora não tenhamos esgotado todo o material disponível, buscamos abranger da forma mais completa possível os pontos centrais do escopo da presente pesquisa.

Pelo nosso caminho percorrido, algumas considerações podem ser inquiridas, a História enquanto disciplina é naturalmente interdisciplinar, intercultural e interseccional, assim, ao se considerar determinados acontecimentos é preciso se configurar todo o entorno político, social e econômico enquanto causa, enquanto consequência que desembocam no presente, em que a vida humana está inserida.

Neste cenário, “[...] cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona **diariamente**, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e

dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (Brasil 2004a p. 8, grifo nosso).

Chega-se, portanto, à constatação que a temática que envolve as relações étnico-raciais deve ser abordada cotidianamente, em uma constante, e não eventualmente como denunciado nesta pesquisa.

Neste quadro, apontamos a não dialogicidade, o autoritarismo, que se impõe na educação escolar. O assédio moral na cobrança de atingimento de metas, que se revelam irreais, já que destoantes de uma qualidade educacional crítica e integral.

Os conteúdos engessados, algumas vezes compartimentalizados, impedem uma reflexão, conscientização, ao não estarem devidamente contextualizados na realidade social dos educandos e das educandas.

Por trás do espectro das habilidades e objetivos, travestidos de uma História dos vencidos em conformidade com os novos paradigmas historiográficos, ainda é, muitas vezes contada pela ótica europeia.

Vejamos a questão indígena, invisibilizada e mesmo quando se apresenta em destaque, se acobertam as causas intrinsecamente econômicas de seus problemas, o Capitalismo. A impressão de solidariedade a um problema “deles”, “lá longe” é uma constante, posto que é “nosso” e invariavelmente “aqui”, já que não pode haver uma dicotomia entre o nós e eles, porque a coletividade é que deve ser compreendida e valorizada se seguirmos um preceito de um modo de vida de saberes decoloniais.

Ainda nos questionamos se o que é apresentado nestas aulas, é suficiente para descolar do senso comum a exotividade, a tutela com que até o próprio conteúdo algumas vezes reforça dos povos originários.

A preservação acaba por delimitar “um lugar onde os indígenas possam viver”, não como um modo de vida imanente a todos e a todas, que se são guardiões, aqui nos grandes centros, irmanados também o somos, ao considerarmos a mesma Mãe, a Terra. A coletividade se sobressaindo ao individualismo, a meritocracia, nada disso percebemos nos textos há um silêncio total. Fala-se muito, entretanto, nada se diz!

Ao desenrolar todos esses emaranhados para o aluno e aluna é preciso também, impreterivelmente, a correlação com a atualidade, aproximá-los, aproximá-las, dessa forma, afastar o sentimento do passado como algo morto, abstrato, inútil, que pouco pode contribuir com as realidades destes educandos e educandas.

Percebe-se que com esta concretude há de se promover uma identificação ou entendimento como partícipes da História, enquanto essa se faz. Portanto pode surgir a consciência de sujeitos, pois a História está sempre em movimento, é sempre tempo.

Entretanto, pelas nossas análises, essa aproximação não é realizada em muitos momentos, a exemplo da pan-africanismo, não se relaciona, aqui no Brasil, com os acontecimentos e a existência de intelectuais que também tiveram o mesmo ideário, a exemplo de Lélia González (2020) influenciada diretamente por estes movimentos que fervilhavam naquele contexto de autodeterminação e emancipação das antigas colônias. Seria importante relacionar que o Brasil estava inserido neste mesmo ambiente de exploração, política, econômica e social, a qual, a população negra era (é) uma de suas maiores vítimas.

Quando se toca em questões de descolonização, o silêncio age de modo a um olhar de distanciamento ao se referenciar apenas a África e Ásia, assim dá-se a impressão de que o Brasil não sofreu um processo de subalternização e desumanização semelhante.

Apresenta-se ativistas de um país distante, por exemplo, a paquistanesa Malala Yousafzai¹¹⁴, poderíamos indagar qual critério dos autores e das autoras, mas a aproximação e identificação de ativistas daqui do Brasil, segundo pensamos, promoveria uma conscientização de violências, no caso específico das mulheres, relacionados à violência de gênero e acesso à educação.

Oras, pois, esse problema é exclusivo da provocação do Talibã no Paquistão? Essa abordagem da religião muçulmana, que aliás, relacionada ao fanatismo religioso, pode em algum grau fomentar o racismo religioso e xenofobia. E as nossas violências, feminicídios?

Os textos muitas vezes deixam de mostrar um panorama mais completo porque há uma compartimentalização excessiva de assuntos que acaba por anuviar a visão do todo, permitirem ligações de causas e efeitos que atingem diretamente a população. Um vai e vai de temas, que ocupam espaços de outras temáticas tão ou mais relevantes. Talvez, o que esteja implícita é a falta de formação docente, a ideologia ainda eurocentrada que desqualifica produções outras.

Notamos que possa causar um cansaço do alunato no repeteco desses temas que as vezes retornam sem muito a acrescentar, mas muito a se repetir. Não há um alargamento de visão de mundo. Não se oferecem outras possibilidades, estando muito atrelado ao professor

¹¹⁴ Aula 5 - A Declaração Universal dos Direitos Humanos nos pós Segunda Guerra Mundial – 1º Bimestre, 2º Ano do Ensino Médio (quadro 8)

e professora se dispostos a uma educação problematizadora abarcar nestes conteúdos, trajetórias emancipatórias.

Nota-se por isso, uma imposição de um currículo que não respeita as particularidades dos e das estudantes, principalmente em escolas situadas em um entorno periférico, na sua cultura e principalmente que vá ao encontro de seus anseios, em diálogo. Mas, ao contrário, há uma prática de controle cuja finalidade é a padronização de seres acríticos e preferencialmente submissos ao sistema dominante.

Na questão dos quilombos, aquilombar-se não é, conforme nossos estudos, e inspirações e influências, restrito aos quilombolas, aquilombar-se é resistência, união de luta disposição nas cidades, nos centros urbanos.

No currículo, entre o que se prescreve e o que é vivido, aplicado, há duas possibilidades, de um objetivo de subserviência e de outro lado a conscientização.

Neste sentido, as lutas são quase sempre relacionadas ao racismo, como se apenas os pretos e pretas fossem atingidos por essa força cuja causa não se correlaciona, nestas aulas diretamente, com a economia (neoliberalismo), o social e o político. Principalmente o político, na representatividade eleitoral, nas políticas públicas, reparação e ações afirmativas se inserem neste cenário, e nem sempre fica claro uma leitura de mundo de simbiose de várias contextualizações de causas e efeitos. Não se coaduna, nas aulas, o antirracismo como luta de classes, emancipação humana e anticapitalismo (Moura,2020) .

Ainda sob esta mesma conjectura, estabelece-se no currículo uma construção identitária junto aos dominantes, já que, ao não oferecer na Escola, na educação formal, referenciais outros que não os estereotipados, em última análise força o desejo de obtenção de sucesso e dinheiro, ainda que por meios ilícitos (Silva, 2020).

Dessa forma podemos pensar que o currículo não proporciona uma identificação, uma consciência de ser e estar na sociedade, concluímos que há um ocultamento da realidade de forma que os educandos, as educandas não percebem os diversos racismos a que são vítimas em seu cotidiano, principalmente em comunidades periféricas (Silva, 2020).

De maneira que a educação escolarizada não cumpre seu papel emancipatório. “E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, [...] e aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2019, p. 41).

Precisamos nos lembrar que não existe educação neutra, conforme Paulo Freire: “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter

educativo do ato político” (Freire, 1997, p. 23). Assim, a ética deve delimitar o fazer do professor e professora em seu compromisso com a promoção de uma vida digna a todos e todas, de transformação social.

A América Latina é praticamente subsumida das aulas, apenas 1 aula do primeiro ano trata da questão cultural, entretanto nada muito mais além disso, não há quaisquer referências mais significativas para além das revoluções Mexicana e Cubana ou ainda formação cultural da mistura de povos, até como citado nesta aula, caldeirão cultural. .

As lutas, as conquistas e porque não as derrotas, autores, autoras etc. ficam excluídos ou assolapados neste cenário o qual a Colonialidade exerce seu poder e como consequência os mais variados racismos. Os movimentos sociais, logo, são marginalizados, ao não se discorrerem a sua pauta, a sua história. Poderíamos refletir se são meros figurantes.

O mais interessante é que em determinada aula¹¹⁵, há referência bibliográfica de autores e autoras latino-americanas, mas o conteúdo tratado se referiu a Ásia e África, o que pode parecer um elemento estranho ou uma estratégia e assim afastar qualquer viés de um referencial para o nosso próprio país e América Latina. Apesar de ser um pensamento que pode ser aplicado em qualquer parte do globo terrestre. Mas, cabe não confundir processos de Independência com a descolonização, a decolonialidade ou a colonialidade a que se referem estes autores e autoras.

Procurando por um sentido de conscientização e diálogo, entendemos que os Círculos de Cultura e as Palavras Geradoras, conceituados por Paulo Freire(1967,2002,2019) podem auxiliar os educandos e as educandas a emergir o Conhecimento de si, das engrenagens sociais de seu entorno.

Neste caso a elaboração de uma aprendizagem se torna efetivamente democrática e coletiva estancando o ciclo impositivo ainda existente na educação formal.

Para além dessas constatações temos a estigmatização dos africanos e africanas como fontes de doença e pobreza que interferem diretamente na construção de uma identidade por parte dos nossos educandos e educandas, que preferem uma assimilação à classe dominante. Como uma das faces desse fenômeno a baixa autoestima pode ser mais representativa.

¹¹⁵ Aula 14: “ A necessidade da descolonização ”Quadro 5 - Material Digital 1º Ano do Ensino Médio - História -2o Bimestre/2024. As referências bibliográficas, até por conta do tema da aula, são de uma maioria de autores latino-americanos como Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres e Rita Segato, isto aponta para um rol de autores/as decoloniais que já conseguem alcançar o ensino fundamental como fontes de pesquisa, embora utilizados em um contexto de processos na África e Índia.

Nesse sentido tanto Lélia González (2020), quanto Paulo Freire (2019) vão falar dessa alienação trazida pelo eurocentrismo, de maneira que a conscientização se estabelece pelo conhecimento de sua real condição socioeconômica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa procurou demonstrar as problematizações que envolvem a educação no Brasil, em um cruzamento do currículo de História da rede pública de São Paulo a nível do ensino médio.

Dissertamos sobre as questões teóricas que embasam a pesquisa que residem majoritariamente nas relações étnico-raciais que acabam por desembocar na Colonialidade que ainda permeia as relações sociais.

Neste aspecto, o racismo como tentáculo dessa Colonialidade acaba servindo como marcador e vai determinar a ocupação de territórios e o estabelecimento das hierarquias (Gonzalez, 2020; 2022).

A educação formal acaba por funcionar seja por uma educação ainda bancária (Freire, 2019), seja pelo silenciamento e apagamento por vezes sutis contidos nas entrelinhas, como mantenedora das dominações e desigualdades sociais, apesar das configurações das ações afirmativas seja pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Há uma falsa aplicabilidade que se estabelece através de quotas, ou seja, contemplar determinados elementos minimamente, para haver o cumprimento meramente formal destas obrigatoriedades legais e constitucionais. Ressalta-se o papel fundamental do professor e da professora de descortinar as artimanhas dos currículos de modo à conscientização dos educandos e educandas.

Ainda podemos dizer que há uma margem que não deve ser ultrapassada pela educação formal: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e *ocultadora* de *verdades*. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade” (Freire, 2022b, p. 97)

Por isso, o pano de fundo é outro, o da opressão e alienação de pessoas. A dominação é operacionalizada pela existência de pessoas excluídas e marginalizadas pela lógica implantada na modernidade que tem seu auge no Capitalismo e mais na atualidade no neoliberalismo, caso a História no currículo seja fatalista e imobilizadora.

Assim, a História é fundamental no desvelamento de possibilidades de um futuro em aberto. Herdeiros forçosamente de uma cultura dita universal, a educação para relações étnico-raciais aparece como fundamental para a construção e reinvenção de uma nova sociedade.

Propomos assim, inspiradas na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 um olhar afro-indígena centrado sobre a História do Brasil, que é anuviado pela perspectiva branco-ocidental, que só permite vislumbrar a partir dessa condição limitante.

Notamos, enveredando nesta mesma linha, a necessidade que as produções negras e indígenas tem de serem referenciadas pelo cânone ocidental branco europeu. Outras formas de conhecimento são interditas por estas ações. Embora, seja preciso reconhecer, principalmente pelas ações afirmativas, as evoluções que os intelectuais negros e negras vem apresentando na visibilidade de suas epistemes. Mas se compararmos números em um país continental como o Brasil vemos que ainda há muito o que se percorrer.

É preciso adicionar a estas problematizações, o reconhecimento da opressão também vivida pela Mãe Terra, que não pode ser apartada do ser humano, muito menos fonte de recursos de modo a atender ao consumo desenfreado, forçando o deslocamento, migrações forçadas e as gentrificações das cidades.

Reinventar a sociedade perpassa, intrinsecamente, pela retomada da ancestralidade, do respeito à coletividade, da valorização da matrigênese (Ferdinand, 2022), assim, o aquilombamento surge como esse projeto de reexistência de resistência, como Lélia González (2020) entendia o Quilombo de Palmares. Se não é possível vivermos a anterioridade dos adventos das invasões a partir de 1492, que encontremos outras formas inspiradas na pluriversidade e interculturais até então existentes e hoje subsumidas.

E educação é uma chave para a re-apropriação desses conhecimentos, de acordo com Paulo Freire e sua educação libertadora e dialógica (Freire, 2019).

Neste sentido, neste trabalho procuramos propor um diálogo entre as visões de sociedade, de mundo de dois ícones do pensamento intelectual brasileiro, ambos reconhecidos internacionalmente Lélia González (1935-1994) e Paulo Freire (1921-1997), que a partir de suas realidades, entenderam e apoiaram seus trabalhos na importância da educação, suas denúncias acerca da manipulação ideológica como de um outro lado, possibilidades de futuro para uma cultura outra, democrática e justa.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, V. A cada 100 mortos pela polícia em 2022, 65 eram negros, mostra estudo: Proporção é de 87%, se considerados apenas aqueles com cor informada. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/cada-100-mortos-pela-policia-em-2022-65-eram-negros-mostra-estudo>. Acesso em: 11 maio 2024.
- ADICHIE, C.H. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019
- AGÊNCIA BRASIL .Ministério aponta que governo Bolsonaro ignorou alertas sobre yanomami. **Agência Brasil**, Brasília, 30 jan. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-01/ministerio-aponta-que-governo-bolsonaro-ignorou-alertas-sobre-yanomami> Acesso em: 8 maio 2024.
- AGÊNCIA SENADO. Comunidade libanesa no Brasil é maior que a população do Líbano. **Senado**, [S. l.], 22 abr. 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/04/22/comunidade-libanesa-no-brasil-e-maior-que-populacao-do-libano>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALIMONDA, H. La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la Ecología Política Latinoamericana. *In*: ALIMONDA, Héctor (Coord.). **La Naturaleza colonizada: ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires, CLACSO, 2011.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES, M.E.O. Imperialismo e a partilha da África: entenda! **Politize!** [S.l.] 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/imperialismo-e-a-africa/> . Acesso em: 2 nov. 2024
- AMORIM, G. Apagados da história oficial, campos de concentração da seca de 1932 estão marcados na memória popular. **Marco Zero**, [S.l.] 20 maio 2022. Disponível em: <https://marcozero.org/campos-de-concentracao-ceara-seca-de-1932/> . Acesso em: 10 jan. 2025.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A.F. B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 2, p. 39-57
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- ASANTE, M. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosóficos**, v. 15, p. 9-18, 2016.
- BAGNO, M. O Racismo Linguístico do Brasil. **Portal Geledés**, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-racismo-lingueistico-do-brasil/?amp=1&qclid=CjwKCAiAkp6tBhB5EiwANTCx1NLLusykle9A97wpWhiFIpsxI9ciYK3LdKcTL3Re2GzXqXZL813eRoCRAcQAvD_BwE :Acesso em: 18 jan. 2024

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BARROS, J.D. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, S. A. P. A presença negra e escrava em escolas públicas de São Paulo (segunda metade do século XIX). *In*: CORD, M. M.; ARAÚJO, C. E. M.; GOMES, F. S. (Org.)

Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017, p.139-160.

BAUER, C. S. et al. **Metodologia da pesquisa em história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Sagah, 2021.

BBC NEWS. Quando tocar samba dava cadeia no Brasil. *In*. **BBC News Brasil**, [S. l.], 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51580785>. Acesso em: 28 abr. 2024

BBC NEWS. Olympe de Gouges, a revolucionária francesa morta na guilhotina por defender direitos de todos. *In*: **BBC News Brasil**, [S. l.], 23 jul. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62210363> . Acesso em: 28 out. 2024

BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de história**. Tradução: Adalberto Müller, Marcio Seligmann-Silva São Paulo: Alameda, 2020. 208 p.

BOND, L. Chacina e resistência: relembre fatos históricos da realidade yanomami. **Agência Brasil**. São Paulo, 1 fev. 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-01/chacina-e-resistencia-relembre-fatos-historicos-da-realidade-yanomami#:~:text=Em%20abril%20de%202022%2C%20outra,das%20mais%20impactadas%20pelo%20garimpo> . Acesso em: 8 maio 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *In*: Coleção das Leis do Império do Brasil. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, v. 1, 187. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em: 07 setembro 2024

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 45, 1854.

BRASIL. **Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 147, 1871a.

BRASIL. **Decreto n. 4.835**, de 1º de dezembro de 1871. Aprova o regulamento para a matrícula especial dos escravos e dos filhos livres de mulher escrava. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 708-721, 1871b.

BRASIL. **Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885**: regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3270.htm Acesso em 17 jul. 2023

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3688, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 out. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 03 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm Acesso em: 12 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> .Acesso em: 09 set. 2023

BRASIL. Ato Institucional n. 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 13/12/1968, Página 10801 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoinst/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fica%20suspensa%20a%20garantia%20de,social%20e%20a%20economia%20popular> Acesso em 03 nov. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 25**, de 15 de maio de 1985. Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter transitório. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc25-85.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2025%2C%20DE%2015%20DE%20MAIO%20DE%201985.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal,FEDERAL%2C%20nos%20termos%20do%20art Acesso em: 18 mai. 2024

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mai. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 2 jul. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União** Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica> .Acesso em 2 jul.2024

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer nº3 /2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Senado Federal, 2004a. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> . Acessado em: 7 set. 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 30 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Volume 3. Brasília, 2006

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. Brasília, 13 de abril de 2012a.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 15 de jun. 2012b. Seção 1, p.10.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf Acesso em: 09 jan. 2025

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCCAPRESENTACAO> Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Lei Complementar n.º 150 de 01 de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.2.jun.2015b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150 Acesso em 24 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep 80 anos: 1937-2017**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -- Brasília: Viva Editora, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.

BRASIL. **Resolução Nº 3**, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. [2018c.] Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 13 jan. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF, 2018d Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 7 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União** nº 66, 05.04.2019, Seção 1, p.94[2019]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em: 19 dez. 2024

BRASIL. Lei nº 14.756, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. seção 1, p.1, 22 dez. 2023a. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-12-21;14759> . Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023., Brasília: **Diário Oficial da União**, 31 jul. 2024. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL DE FATO. Via campesina comemora 25 anos de resistência em defesa da soberania alimentar. **Brasil de Fato**, Recife-PE, 16 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/16/via-campesina-comemora-25-anos-de-resistencia-em-defesa-da-soberania-alimentar#:~:text=O%20foco%20das%20atividades%20da,e%20dos%20trabalhadores%20e%20trabalhadoras>. Acesso em: 11 maio 2024.

BURKE, P. **O que história cultural?** Tradução: Sergio Goes de Paula e Maria Luiza X.de A. Borges. 3. ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAMAZANO, P. Entenda o que foi a Frente Negra, movimento pioneiro criado há 90 anos. **Portal Geledés**, [S.l.]18 set. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/?amp=1&qad_source=1&qclid=CjwKCAjwo6GyBhBwEiwAzQTmcxn4TtDjfi4yc3ImQK3D2y2e89SvTKmkJykyqVnFLfmaOvBLpfVCRoC5c8QAvD_BwE. Acesso em: 18 maio 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010. cap. 1, p. 13-37.

CARBONI, F.; MAESTRI, M. **A linguagem escravizada**: língua histórica. poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARDOSO, R. Abdias Nascimento, 110 anos: a luta para unir africanos e descendentes: Intelectual negro se destacou pela difusão do pan-africanismo **Agência Brasil**, Rio de Janeiro:, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/abdias-nascimento-110-anos-luta-para-unir-africanos-e-descendentes>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CARNEIRO, E. **Ladinos e crioulos**: Estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

CARRANO, P. Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. **ANPED**, [s. l.], 17 mar. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 24 set. 2023

CARREIRA, D. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, F.; CATTELI JR., R. (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 59-84.

CARTACAPITAL. As guerras do ópio. **Carta Capital**, [S. l.], 29 jul. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-guerras-do-opio/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CARTACAPITAL. Defesa e Forças Armadas gastaram de forma irregular recursos destinados à pandemia, diz TCU. **Carta Capital**, [S. l.], 3 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/defesa-e-forcas-armadas-gastaram-de-forma-irregular-recursos-destinados-a-pandemia-diz-tcu/>. Acesso em: 19 maio 2024

CARVALHO, T. Capoeira: um ato de resistência.], **Politize!**, [S. l.], 31 jul. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/capoeira-um-ato-de-resistencia/>. Acesso em: 28 abr. 2024

CASHMORE, E.; BANTON, M. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Edições Selo Negro, 2000.

CÁSSIO, F. et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educ. Soc.**, v. 41, Dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241711>

CASTRO, M. O afro-gaúcho Oliveira Silveira, o poeta da consciência negra. *In*: CASTRO, M. **O afro-gaúcho Oliveira Silveira, o poeta da consciência negra**. [S. l.]: Correio Braziliense, 17 dez. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opinia0/2022/12/5059738-artigo-o-afro-ga-cho-oliveira-silveira-o-poeta-da-consciencia-negra.html>. Acesso em: 15 set. 2024

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CENTRO PROFESSORADO PAULISTA. Vitória: governo de SP recua após Justiça proibir saída do programa de livros do MEC. São Paulo: **Centro Professorado Paulista**, 17 ago. 2023. Disponível em: <https://cpp.org.br/vitoria-governo-de-sp-recua-apos-justica-proibir-saida-do-programa-de-livros-do-mec/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CERRI, L.F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CHALHOUB, S. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Companhia das letras, 2017

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORRÊA, R. Amílcar Cabral: ideólogo e pedagogo da revolução. *In*: **Portal Geledés**, [S. l.], 17 jan. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amilcar-cabral-ideologo-e-pedagogo-da-revolucao/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CORTI, A.P.; CASSIO, F.; STOCO, S. **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. São Paulo: UFABC, 2023.

COSTA, V; GOMES, F. **Religiões negras no Brasil: da escravidão á pós emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2016.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Movimento de consciência negra na década de 1970. *In*: **Revista Educação em debate**, Fortaleza, ano 25, v. 2, 2003.

CUSTÓDIO, C.O. Racismo à brasileira e possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma educação antirracista. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 23-46, jul.-dez 2020. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v23n2p23-46>

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil -1917-1945**. Trad. Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Unesp, 2006.

DIAS, A. V. B. Resistência silenciosa: o Novo Ensino Médio e a História. *In*: BRISKIEVICZ, D.A.; STEIDEL, R. (Orgs). **O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018, p. 37-63.

DIAZ, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 609-624, set/dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i34.3832>

DIRETÓRIO. Directorio, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará, e Maranhão: em quanto Sua Majestade não mandar o contrário—1758. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca <http://bd.camara.gov.br>. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518740> Acesso em: 20 jan.2024.

DI SPAGNA, J. Uma História de Amor e Fúria”: saiba como utilizar o filme no vestibular: Explore o enredo e enriqueça seu repertório. **Guia do Estudante**, [S. l.], 10 maio 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/uma-historia-de-amor-e-furia-saiba-como-utilizar-o-filme-no-vestibular> Acesso em: 15 maio 2024.

DOMINGUES, P. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **África**, [S. l.], n. 24-26, p. 193–210, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.v0i24-26p193-210>

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira Educação**, [s. l.], v. 13, n. 39, p. 517-534, set. /dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>

DUSSEL, E. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana**: erótica e pedagógica vol. III. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola/UNIMEP, 1980.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Trad. Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da Filosofia da libertação, **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 51–73, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>

DEUTSCHE WELLE(DW). Entenda o que foi a Frente Negra, movimento pioneiro criado há 90 anos, **Deutsche Welle**, [S. l.], 1 nov. 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/alemanha-pede-perd%C3%A3o-por-crimes-coloniais-na-tanz%C3%A2nia/a-67276302> Acesso em: 2 nov. 2024.

ELIAS, J.H.P; GISSONI, L.; SILVA, A.C; ZANON, I.W.; SANTOS, P.V.N. 30 anos do Genocídio de Ruanda. **Observatório da Política Externa e Inserção Internacional do Brasil (OPEB)**, Ano V, nº 74, 25 de abril de 2024. Disponível em: <https://opeb.org/2024/04/25/30-anos-do-genocidio-de-ruanda/> Acesso em: 7 mai. 2024.

ENSINAR HISTÓRIA. Genocídio dos Hereros e Namaquas, na África. **Ensinar História**, 2024 Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/genocidio-dos-hereros-e-namaquas/> . Acesso em: 12 jan. 2025.

EXAME. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro. **Exame**, [S. l.], 13 fev. 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em: 22 set. 2024

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EdUfba, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FELIPPE, A.M. Lélia Gonzalez: Mulher Negra na História do Brasil. **Geledés**, [S. l.], 14 set. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/lelia-gonzalez-mulher-negra-na-historia-do-brasi/?amp=1&qad_source=1&qclid=CjwKCAjwqfm3BhBeEiwAFfxrG-byI7PyVJyrGxl1mrRpwn6RgFnDplAnv8oxTzrqOf5Ee29nhFvCShoC0tQQAxD_BwE. Acesso em: 3 out. 2024.

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu, 2022

FERNANDES, N.L.R. **Currículos e Programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014. 118

FERREIRA, M.M.; FRANCO, R. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FERREIRA, H.F. Em tintas negras: educação, ensino e a trajetória de Pretextato dos Passos e Silva na corte imperial – novas evidências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 10, n. 25, p. 26-42, mar-jun 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/605>. Acesso em: 7 set. 2024.

FERREIRA JUNIOR., A. BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>

FIGUEIREDO, G.O.; ORRILHO, Y.A.D.; CORDEIRO, E.L. Ataques do neoliberalismo às políticas públicas e direitos sociais: desafios para a resistência e a agência na práxis de trabalhadores da Saúde e da Educação. *In*: FIGUEIREDO, G.O.; SIQUEIRA, V.H.F.; SILVA, A.C.; GIROUX, H.A. (Orgs.). **Educação, direitos sociais e políticas públicas: práticas, críticas e utopias**. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 49-68.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/e9060875-e850-40e0-b49b-ffd1a9f17ba2> Acesso em: 17 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 33ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 10ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa. 37ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74ª ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 51ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, P. **Política e educação**. 12ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2024b.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48–59, 2014. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>

FREITAS, A. Z. S. de; PINTO, A. P.; PIMENTA, J. S. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea> .Acesso em 19 dez.2024.

FONTES, R. B.; DE PAULA, A.M.N.R.. Entre mundos: a Colonialidade no rompimento da barragem de fundão em Mariana/MG. Sentidos e percepções dos Krenak. **PerCursos**, Florianópolis, v. 22, n.48, p.233 -260,jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724622482021233>

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRÓIS, C. Privatização de água e saneamento traz ‘sérios riscos de violação de direitos’, diz pesquisador. São Paulo. **Brasil de Fato**, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/22/privatizacao-de-agua-e-saneamento-traz-serios-riscos-de-violacao-de-direitos-diz-pesquisador> . Acesso em: 5 jan. 2025.

FUNDAÇÃO Cultural Palmares. Teatro Experimental do Negro (TEN. *In: Teatro Experimental do Negro (TEN.* [S. l.], 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GABLER, L. **Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte**. [S. l.], 11 nov. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/299-conselho-diretor-da-instrucao-primaria-e-secundaria-do-municipio-da-corte>

conselho-diretor-da-instrucao-primaria-e-secundaria-da-corte-conselho-diretor-da-instrucao-primaria-e-secundaria-do-distrito-federal Acesso em: 21 jan. 2024.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GASPARETTO JUNIOR, A. Semita. **Infoescola**, 2 nov. 2024. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/semita/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

GELEDÉS. A definição da Consciência Negra – Por: Steve Biko. **GELEDÉS**. [S. l.], 21 jul. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/definicao-da-consciencia-negra/> Acesso em: 15 set. 2024.

GETÚLIO anuncia o Estado Novo: É a ditadura. **Memorial da Democracia**. 2023. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/getulio-anuncia-pelo-radio-agora-e-estado-novo>. Acesso em 12 jul. 2023

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNETTI, C.; SALES, S. R. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 251–277, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12182>.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. /set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>

GOMES, F. dos S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. **Enciclopédia negra**: biografias afro-brasileiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOULART, D. C.; SOARES MOIMAZ, R. O currículo paulista etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/pensata.2021.v10.12618>

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

GUIMARÃES, M.L.S. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. *In*: ABREU, M. *et al.* **Cultura política, historiografia, e ensino de história**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010

GUSMÃO, J.L.P.V. Corpo e Raça durante o século XIX no filme “A Vênus Negra” (2010) In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 19. **Anais**, Juiz de Fora. [...]. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.mg.anpuh.org/resources/anais/34/1401455894_ARQUIVO_CorpoeRacaduranteoseculoXIXnofilmeAVenusNegra-2010.pdf Acesso em: 20 jun. 2024.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: "do fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. (F. Castilho Trad.). Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012

hooks .b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade** .Trad. Marcelo Brandão Cipolla 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo. Brasiliense. 1987.

IMAGEM. **Jornal Gazeta de Notícias**. Ano 1888. Edição 00135 (4). Brasil Livre – Treze de maio. Extinção da Escravidão. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_02&pesq=abolicao&hf=bndigital.bn.br&pagfis=13781 . Acesso em: 29 nov. 2023.

IPEAFRO. Exposição 2021. 2021. Exposição virtual de arte. Museu de Arte Negra. **Ipeafro**. Disponível em: <https://man.ipeafro.org.br/exposicao-2021/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento? Trad. Raimundo Vier. *In*: Kant: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985, p.53-61.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Trad. J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KONCHINSKI, V. Brasil usa mais agrotóxicos que Estados Unidos e China juntos. **Brasil de Fato**, Curitiba-PR, 5 fev. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/05/brasil-usa-mais-agrotoxicos-que-estados-unidos-e-china-juntos> Acesso em: 12 maio 2024.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: [s. n.], 2005. p. 8-23.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, ano 16, v. 69, jan./mar. 1996. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.2061>

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, M. A. O. O “pós-colonial” como categoria de análise sociológica das literaturas palopianas: possibilidades e limites. **Rev. Sem. Aspas**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 115-130, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v8i1.12694>

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. *In*: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a Universidade**: O desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Expressão Popular, 2019.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, ano 1, v. 38, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LÍNGUAS. Línguas. **Instituto socioambiental**, [S. l.], 21 jun. 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#:~:text=Em%20meio%20a%20essa%20di%20versidade,Sater%C3%A9%20Maw%C3%A9%2C%20Taurepanq%2C%20Terena%2C>
Acesso em: 18 jan. 2024.

LOSURDO, D. O sionismo e a tragédia do povo palestino. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.24, 2007, p.63-72 Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=24&numero_revista=24
Acesso em: 09 Jun. 2024

LOWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 25-26, p. 20-28, 2011. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i25-26.18578>

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

MAISEY, R. A revolução argelina mudou o mundo para melhor. **Jacobin**, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/07/a-revolucao-argelina-mudou-o-mundo-para-melhor/>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Trad. Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, p. 71-11, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 23 jun. 2023

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da Colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 27-53.

MARTINS, J.R. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual?. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios Sociales**, [S. l.], p. 95-108, 2015. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundo-uma-teoria-ainda-atual/> Acesso em: 27 jun. 2024.

MARX, K. A dominação britânica da Índia. 10 junho de 1853. Trad. José Barata-Moura. **Marxists.org**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1853/06/10.htm#tn256> Acesso em 03 mai. 2024

MAZZONETTO, C.. O que é negacionismo e porque ele atrasa a evolução do conhecimento; ciência avança com dúvida e questionamento, não com negação. Tira Dúvida. **Portal Butantan**. São Paulo: Instituto Butantan, 19 abr. 2023. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/o-que-e-negacionismo-e-por-que-ele-atrasa-a-evolucao-do-conhecimento--ciencia-avanca-com-duvida-e-questionamento-nao-com-negacao>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MELO, J.M.S. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Trad. Jacques de Moraes. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MESTRE Valentim. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. **Itaú Cultural**, São Paulo, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa215791/mestre-valentim>. Acesso em: 05 de maio de 2024. Verbetes da Enciclopédia

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, pp. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MINTO, L.W. MEC-USAID. *In*: Navegando pela História da Educação Brasileira. **HISTEDBR**, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid> Acesso em: 09 set. 2023

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas - SP: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma Introdução. *In*: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, T.A. Reescrevendo a História do Brasil: Historiadores Indígenas. [S. l.]: **Livraria Maraca**, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/reescrevendo-a-historia-do-brasil-historiadores-indigenas/>. Acesso em: 18 maio 2024.

MORENO, J. C. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 49.1, 2019.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 6. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020. 440 p.

MOVIMENTO pela base: Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/> Acesso em 17 jul. 2023

MST. MST já doou mais de 7 mil toneladas de alimentos desde o início da pandemia. [S. l.], **MST**, 12 set. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/09/12/mst-ja-doou-mais-de-7-mil-toneladas-de-alimentos-desde-o-inicio-da-pandemia/>. Acesso em: 5 maio 2024.

MULHERES e Modernidade: breve discussão. **Instituto Federal do Rio Grande do Sul**, 2020. Disponível em: <https://moodle.ifrs.edu.br/mod/page/view.php?id=168250&forceview=1> Acesso em: 05 jul. 2023

MULLER, M.L.R. Professores negros na Primeira República. *In*. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, GT21, 2006. Disponível em:

http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

MULLER, M.L.R. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 68–81, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462> Acesso em: 9 set. 2023.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, 2003. In: **Anais do Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, PENESB-RJ, Rio de Janeiro, nov. 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso em: 22 jun. 2023.

MUNANGA, K. Construção da identidade negra: diversidade de contextos e problemas ideológicos. Religião, Política, Identidade. São Paulo: **Educ**, 2006. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_ConstrucaoDaIdentidadeNegraDiversidadeDeContextoSEProblemasIdeologicos.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

MUNANGA, K.; GOMES, N.L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NADAI, E. O ensino de História e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY J. *et al.* **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2023, p. 27-36.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, A. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/739> . Acesso em: 24 set. 2023.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, W. F. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 51-56, 28 nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.19123/eixo.v6i2.515>

NASCIMENTO, W. F. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. **Padê**: Est. em Filos. Raça, Gên. E Dir. Hum. Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5102/pade.v2i1.1071>

NASCIMENTO, W. F.; BOTELHO, D. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), [S. l.], n. 14, p. 66–89, 2011. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i14.4398>

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. São Paulo: Perspectiva, 2019

NETO, Lira. **Getúlio (1930-1945)**: do governo provisório à ditadura do Estado Novo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NOELLI, F.S SALLUM, M. O Apagamento dos Povos Indígenas Narrativas do Passado e do Presente: Arqueologia e História de São Paulo. **Clio Arqueológica**, Minas Gerais, v. 38, n. 2, p. 116-144, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/clioarqueologica/article/view/261436> Acesso em: 3 maio 2024

NOSELLA, P. **Ensino médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

OLIVEIRA, A. P. Volkswagen do Brasil encara seu passado sombrio na Amazônia em audiência nesta terça. **Deutsche Welle** 13 jun. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/volkswagen-do-brasil-encara-seu-passado-sombrio-na-amaz%C3%B4nia/a-62116804>. Acesso em: 12 maio 2024.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes Editores, 2020

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6º .ed. Campinas-SP Editora da Unicamp, 2007

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 53-59, jan-mar 1994. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2250/1989>. Acesso em: 3 maio 2024.

OXFAM BRASIL. Nós e as desigualdades 2022. Relatório de Pesquisa. **Oxfam Brasil**, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3t5FVQ2> Acesso em: 23 set.2023

PARÉS, L. N. **A formação do Candomblé**: história e ritual da nação jeje na Bahia. 3. ed. rev. e aum. Campinas-SP: Unicamp, 2018.

PARKINSON, J. Sarah Baartman: a chocante história da africana que virou atração de circo.[S. l.] **BBC NEWS**, 11 jan. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160110_mulher_circo_africa_lab. Acesso em: 8 jan. 2025.

PEREIRA, A. R. **Percursos do ensino de história da África e dos afro-brasileiros na 1ª versão do componente curricular história da BNCC**. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/13545> . Acesso em: 18 out. 2024.

PEREIRA, J. O Caso da "Vênus Hotentote": Quando o Imperialismo Europeu foi longe demais. . [S. l.]: **Aventuras na História**, 1 abr. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-caso-da-venus-hotentote-quando-o-imperialismo-europeu-foi-longo-demais.phtml>. Acesso em: 28 abr. 2024

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil. *In: " In: PINSKY J. et al. O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2023. cap. 1, p. 11- 26.

PINTO, C. S. C.; WERNECK, J.; XAVIER, L. Artigo: caso Miguel e pandemia expõem violações de direitos das domésticas. [S. l.], **Notícias UOL**. 2 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniaocoluna/2020/07/02/artigo-caso-miguel-e-pandemia-expoem-violacoes-de-direitos-das-domesticas.htm>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PIRES, João. Imagem de João Pires/Estadão Conteúdo. 2024. Fotografia. **Itaú Cultural**. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/imagem-de-joao-pires-estadao-conteudo> . Acesso em: 7 jan. 2025.

PRESTES, A.L. Três regimes autoritários na História do Brasil Republicano: O Estado Novo (1937-1945), A Ditadura Militar (1964-1985) e o Regime Atual (a partir do golpe de 2016). **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, ano 1, v. 13, p. 108-129, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/27537> . Acesso em: 8 set. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, [S. l.], ano 17, n. 37, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>

QUIJANO A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: Edgardo Lander (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coleção Suar Sur, **CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf <http://> Acesso em: 23 jun. 2023.

RATTS, A.; RIOS, F. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010

REDE Brasil Atual (ed.). Por ação contra a fome durante a pandemia, MST recebe prêmio da ONU: E campanha vira política pública. [S. l.], **Rede Brasil Atual**, 27 out. 2023. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/por-acao-contra-a-fome-durante-a-pandemia-mst-recebe-premio-da-onu-e-campanha-vira-politica-publica/>. Acesso em: 5 maio 2024.

REI da Bélgica lamenta passado colonial do país no Congo. [S. l.], **DW (Português)**, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/rei-da-b%C3%A9lgica-lamenta-passado-colonial-do-pa%C3%ADs-no-congo/a-53995929> . Acesso em: 8 jan. 2025

REIS, J.J. Revisitando "Magia Jeje na Bahia". *In: COSTA, V.; GOMES, F. Religiões Negras no Brasil; da escravidão à pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2016. cap. 1, p. 13-39.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO S. Racismo ambiental: o que é importante saber sobre o assunto. **Marie Claire**. 07 out. 2019. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Blogs/BlackGirlMagic/noticia/2019/10/racismo-ambiental-o-que-e-importante-saber-sobre-isso.html>. Acesso em: 20 fev.2024

RODRIGUES, L. Filho de João Cândido rebate Marinha: “meu pai é um herói popular”: Em carta, comandante questionou homenagem ao marinheiro. [S. l.], **Agência Brasil**, 27 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-04/filho-de-joao-candido-rebate-marinha-meu-pai-e-um-heroi-popular>. Acesso em: 28 abr. 2024

RODRIGUES, A. Assassinato de Bruno e Dom completa um ano; veja linha do tempo: Indigenista e jornalista desapareceram no dia 5 de junho de 2022. Brasília: **Agência Brasil**, 5 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-06/assassinato-de-bruno-e-dom-completa-um-ano-veja-linha-do-tempo>. Acesso em: 12 maio 2024.

SANTOS, Y.L. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 408 p

SANTOS, A.B. **A Terra dá, a terra quer**. São Paulo. Ubu Editora/Piseagrama, 2023

SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], ano 2009, p. 183-189, 23 jun. 2009. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao_2009.pdf. Acesso em: 8 jun. 2023.

SÃO PAULO(Estado). Conselho Estadual de Educação [CEE-SP]. **Deliberação CEE n. 186/2020**. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências[2020]. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>. Acesso em: 29 set.. 2024

SÃO PAULO(Estado). Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Res. SEDUC nº 52 de 16/11/23**. São Paulo,2023^a. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-52-de-16-11-2023estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas-2/> Acesso em: 09 jan. 2024

SÃO PAULO. (Estado). Sala do Futuro Material Digital para Professores da Rede. Paulo: **Seduc**, São Paulo, 2023b. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07509/pt-br#:~:text=Lan%C3%A7ado%20em%20mar%C3%A7o%20o%20Programa.evas%C3%A3o%20escolar%20em%20at%C3%A9%2025%25>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria da Educação. Material Digital. **Seduc**, São Paulo. 2023c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/> Acesso em: : 22 set. 2023

SAÚL, A.M.; SILVA, A.G. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, ed. 03, p. 2064 - 2080, out/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> . Acesso em: 10 jan. 2025

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SCHIMIDT, M.A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, G.F. Manoel Bomfim é o pensamento insurgente latino-americano algumas notas para discussão. **Realis: Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pós-Colonial**, Pernambuco, v. 9, n. 2, p. 66-91, jul-dez. 2019. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9672070> . Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, N. C. da. Racismo no currículo de História: a visão dos discentes do ensino médio de São Paulo. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 211-238, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p211-238>

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e a política da pedagogia. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. G. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-29

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes. 1995.

SOUZA, L. D. Biopirataria: entenda o que é essa prática ilegal. In: **Politize!**, [S. l.], 6 mar. 2024. Disponível em: <https://www.politize.com.br/biopirataria/> . Acesso em: 19 maio 2024.

SPIVAK, G.C. **Pode o Subalterno Falar?**. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

TADDEI, R. "Davi Kopenawa". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. 2021 Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa> Acesso em 08 mai 2024

TEIXEIRA, A.H.L. Tudo como dantes no Quartel de Abrantes: A reforma do ensino médio. In: BRISKIEVICZ, D.A.; STEIDEL, R. (org.). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. Curitiba-PR: Appris, 2018. cap. 1 p.17-35

UCHÔA, M.M.R.; CHAVES, C.A.P.; PEREIRA, C.E. Currículos e Culturas: A educação antirracista como direito humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 63-74, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61610>

UNICEF (Brasil). Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes. **Unicef**, [s. l.], 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes> Acesso em: 16 jan. 2024.

UNICEF(Brasil). Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil. **Unicef**, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 11 set. 2024.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. E .. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705–718, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>

VIANNA, M.A.G. Estado Novo: Consolidando o Autoritarismo. *In: Encontro de Aprofundamento Temático*. Memorial da Resistência de São Paulo, 2012. Disponível em: http://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/2012_Estado-Novo-Consolidando-o-autoritarismo.pdf Acesso em 12 jul. 2023

VISENTINI, P.F.; RIBEIRO, L.D.T.; PEREIRA, A.D. História da África e dos africanos. 4. ed. rev. e aum. Petrópolis: Vozes, 2020.

XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, [s. l.], v. 05, n. 1, p. 6-39, 1 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>

WHEWEL, T. O que aconteceu no ‘genocídio esquecido’ da Alemanha na Namíbia, reconhecido após mais de um século. **BBC News**, Namibia, 29 maio 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57292909>. Acesso em: 8 jun. 2024.

WESTIN, R. Delito de Vadiagem é sinal de racismo, dizem especialistas. **Agência Senado**, 15 set. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/09/delito-de-vadiagem-e-sinal-de-racismo-dizem-especialistas>. Acesso em: 18 maio 2024.

WOLFE, P. Settler colonialism and the elimination of the native, **Journal of Genocide Research**, n.8, v.4, p. 387-409. DOI <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>