

ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA DIGITAL E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, CÂMPUS CAPIVARI

Rafaela Cristina Zuin da Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Capivari, SP, Brasil.

zuin.rocha@aluno.ifsp.edu.br

Felipe de Paula Góis Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Capivari, SP, Brasil.

felipe.vieira@ifsp.edu.br

Resumo

O artigo apresenta as premissas teóricas e um breve relato do(a) estudante bolsista do projeto de pesquisa “Em defesa da História: o uso de novas tecnologias digitais de informação para produzir, ensinar e divulgar conhecimento histórico”, realizado entre março e novembro de 2021, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Capivari. A pesquisa abordou debates sobre currículo de história, políticas do esquecimento, cultura digital e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Com foco na identificação de um processo de apagamento e exclusão de personagens negros da história do Brasil, particularmente mulheres negras, o objetivo central foi refletir sobre o potencial impacto dos recursos digitais no ambiente escolar, criando formas de interação e debate e um novo sentido para o passado, com a finalidade de promover uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Cultura Digital; Ensino de História.

TEACHING HISTORY, DIGITAL CULTURE AND NEW INFORMATION TECHNOLOGIES: AN EXPERIENCE REPORT AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO, CAMPUS CAPIVARI

Abstract

The article presents the theoretical premises and a brief student's report of the research project "In defense of history: the use of new digital information technologies to produce, teach and disseminate historical knowledge", carried out between March and November 2021 at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, Capivari. The research was related to debates about history curriculum, oblivion policies, digital culture and the

teaching of Afro-Brazilian and African history and culture. Focusing on the identification of a process of oblivion and exclusion of black characters from the history of Brazil, particularly black women, the central objective was to reflect on the potential impact of digital resources on the school environment, creating forms of interaction and debate and a new meaning for the past with the purpose of promoting an anti-racist education.

Keywords: Education; Technology; Digital Culture; History Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

O saber histórico não é um objeto estanque, estável, a-histórico, evidente por ele mesmo – como, talvez, ainda se acredite no senso comum. Tampouco o historiador possui o monopólio sobre as narrativas do passado, como se a ele fosse conferido o direito exclusivo de falar *a partir* da história. Como salientam os historiadores Carolina Silveira Bauer e Fernando Nicolazzi, no texto “O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea”, o historiador é apenas mais um participante deste jogo tenso e conflituoso no qual o passado é reconstruído e ressignificado.

Nesse sentido, embora os historiadores exerçam um trabalho reconhecido e legitimado pelos pares, pela sociedade e pelas instituições que determinam esse ofício, é possível sustentar que a história é um objeto de uso de vários indivíduos ou grupo de indivíduos que nem sempre se reconhecem ou são reconhecidos social, institucional e epistemologicamente como historiadores (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 819). Antes de uma disciplina científica e universitária, a história foi e continua a ser uma narrativa sobre o tempo e sobre a experiência humana do tempo. Assim, para existir enquanto narrativa, ela não precisa necessariamente do cumprimento dos protocolos disciplinares que regem a sua prática científica.

Esse debate, que atravessa os usos públicos e/ou políticos da história, está estreitamente vinculado às reflexões sobre o ensino da história. Mais do que isso, ele desloca a recorrente pergunta “para que serve a história?” – presente em boa parte das propostas curriculares para todos os níveis de ensino –, para “de que forma a história foi ou é utilizada?”.

É um fato bastante documentado que a constituição da história como disciplina universitária e escolar está relacionada ao surgimento dos Estados-nação, a partir do século XIX. O compartilhamento de um passado comum foi e continua sendo um elemento decisivo

das nações como comunidades imaginadas.¹ Assim, a história serviu inicialmente para legitimar uma narrativa que demonstrasse a unidade progressiva da nação, desenvolvendo em crianças e jovens, um sentimento patriótico/nacionalista ou de uma identidade nacional. Essa questão foi bastante explorada nos estudos de Circe Bittencourt e nos clássicos textos de Elza Nadai, “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva, publicado pela *Revista Brasileira de História*, em 1993, e o “Ensino de história e a ‘pedagogia do cidadão’”, publicado como parte da coletânea *O ensino de História e a criação do fato*, organizada por Jaime Pinsky.

Era, em síntese, a história dos heróis que decidiam e realizavam o “progresso” histórico; uma história de grandes acontecimentos europeus que, no Brasil, era centrada na constituição do Estado desde 1500; uma história apaziguada de conflitos sociais, essencialmente formada por homens brancos, quando muito auxiliados por uma outra personagem negra e indígena, especialmente quando os eventos apontavam para a colaboração das “três raças” fundadoras da nacionalidade.

Grosso modo, como indica a historiadora Marieta de Moraes Ferreira, no livro *A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar* (2013), a história ensinada nessas bases e centrada na memorização dos conteúdos perdurou, no Brasil, até os anos 1980. Quando experiências mais inovadoras começaram a despontar, como as escolas vocacionais e os colégios de aplicação, a ditadura civil-militar, imposta a partir de 1964, interrompeu o processo de renovação.

Nos últimos anos, historiadores ligados à Universidade Federal de Ouro Preto, como Marcelo Abreu e Marcelo Rangel, apoiados na leitura da obra do historiador da educação canadense Christian Laville, têm analisado e compreendido essa questão a partir de conceitos como o de “cidadão-súdito” e “cidadão-participativo”. Para os historiadores, autores do texto “Memória, Cultura histórica e Ensino de História no mundo contemporâneo” (2015), o “cidadão-súdito” seria aquele que reconhece no presente e no passado os poderes do Estado e de seus protagonistas. Nessa chave interpretativa, associada ao civismo, os atos dos grandes personagens seriam vistos como exemplos de virtudes cívicas, com o discurso da história legitimando a ordem social vigente, estabilizando as relações sociais e reforçando essencialmente a coesão nacional. A modalidade nacional e nacionalista da história escolar, segundo os autores, teria perdurado entre o século XIX e a metade do século XX, estendendo-se ou permanecendo por mais tempo conforme a circunstância.

Essa noção de cidadão-súdito seria desafiada com a emergência do cidadão-participativo como o sujeito a ser construído pelo processo educativo. Esse novo paradigma, com reflexos diretos sobre o ensino de história, teria surgido depois dos traumas da violência política em nome da nação no século XX – as guerras mundiais, o Holocausto, as guerras de descolonização, as ditaduras. Nessa nova modulação da cidadania, o estudo da história foi utilizado para compreender processos diversificados que se entrelaçam, formando a trama na qual cada indivíduo estaria enredado e convidado a agir.

Assim, uma história das sociedades substituiu, ou substituiria, a história da nação. Uma história com personagens plurais em termos de pertencimento à raça, gênero e classe, cujos movimentos e interação apresentavam conflitos e negociações. Dentro dessa lógica, o ensino de história poderia e deveria enfatizar a história como um terreno a partir do qual se poderiam ver possibilidades diversas de realização humana, como um âmbito ideal à investigação e à produção de narrativas múltiplas em vez de narrativas unificadoras a serem evocadas, apreendidas e reproduzidas (como no discurso da identidade nacional que nasceu no século XIX).

Essa mudança, por sua vez, implicou o reconhecimento da emergência de uma nova aprendizagem histórica. É dentro desse recorte que o texto pretende situar os debates contemporâneos sobre o currículo de história e as Leis Federais n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, relacionando-os ao desenvolvimento da pesquisa “Em defesa da História: o uso de novas tecnologias digitais de informação para produzir, ensinar e divulgar conhecimento histórico”, realizada entre março e novembro de 2021 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo – IFSP Capivari. Para tanto, quatro eixos se entrecruzam e se complementam na análise:

- I. A especificação de um campo teórico de estudos sobre currículo, a partir de algumas noções retiradas das obras de Ivor Goodson e Thomas S. Popkewitz;
- II. A relação entre ensino de história, currículo e políticas do esquecimento;
- III. A relação entre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os movimentos sociais, e a colonialidade do saber.
- IV. A apresentação de parte dos resultados obtidos com a pesquisa indicada.

Currículo de História e relações de saber/poder

Carmen Gabriel Le Ravallec, autora do verbete “currículo de história”, na obra *Dicionário de Ensino de História* (2019), coordenado pelas historiadoras Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira, lembra que, etimologicamente, *currículo* vem do

latim *curriculum* (corrida), podendo ser significado simultaneamente como o “ato de correr”/ “percorrer” e o “percurso” realizado ou a ser realizado neste ato. Seu significado oscila, portanto, entre um objeto material (o percurso) e uma experiência pessoal (o ato de correr).

No primeiro caso, a noção de currículo, ainda segundo a autora, tende a ser associada à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um “plano de estudos” elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. Assim, ele tende a ser definido como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino. Em seu segundo sentido, o termo também abre possibilidades para incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e age nesse percurso, já que a educação escolar, seguindo a lógica de André Chervel, não pode ser reduzida ao mero resultado de um processo de reprodução social ou ao ensino explícito e programado, organizado nos currículos.

Interligando as duas possibilidades, o Currículo de História pode ser compreendido como o conjunto de experiências e ações que ocorrem nas políticas educacionais de Estado e na escola, em particular na sala de aula, envolvendo os processos singulares de produção e de distribuição do conhecimento histórico escolar. Isso explica, em parte, a diversidade de recortes possíveis nas pesquisas voltadas para esse campo de estudos: desde o papel atribuído aos livros didáticos na construção do currículo de história, passando pelos processos de produção da disciplina escolar, a interseção entre currículo de história e produção de identidades, o efeito das políticas curriculares sobre o ensino de história até, mais recentemente, pensar o currículo de história como espaço autobiográfico. Nessa última vertente, é possível identificar estudos que abordam temas como os efeitos do currículo de licenciatura em história sobre a produção do sujeito-docente e a compreensão dos processos de aprendizagem de história a partir das narrativas produzidas pelos sujeitos-aprendizes.

Isso demonstra como o processo de produção do conhecimento escolar envolve múltiplas dimensões: políticas, epistemológicas, pedagógicas e culturais. Ao mesmo tempo, escancara a dimensão incontornável do campo curricular na articulação entre currículo-relações de poder-política. Assumir essas relações significa afirmar que o currículo de história se inscreve num espaço de enunciação no qual se materializam disputas que envolvem definições de “conhecimento histórico”, de “escola”, de “história ensinada”, de “aprendizagem em história”, de “licenciatura de história”, no processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento.

Pensando esse conjunto de questões associadas à história do currículo, o intelectual britânico Ivor Goodson vem defendendo, desde meados dos anos 1980, em livros como *School Subjects and Curriculum Change* (1983) e *The Making Of The Curriculum: Collected Essays* (1988), um programa de pesquisa que combina tanto a análise da construção prescritiva e política dos currículos quanto suas negociações no âmbito da prática (GOODSON, 1995, p. 72). Para realizar essa tarefa, ele recorre ao estudo da “forma curricular”, entendendo-a como uma expressão das relações entre conhecimento e poder que interfere diretamente no controle social. Seus estudos questionaram a aparente naturalidade das construções curriculares e vincularam a construção do conhecimento escolar ao processo de escolarização conduzido pelo Estado a partir do final do século XIX. Se o currículo pode ser entendido, como considera o autor, como uma construção social (no inglês, *social artifact*), ele se desenvolve essencialmente para manutenção da estrutura social vigente.

Dentro de uma lógica foucaultiana de análise – que associa conhecimento, relações de poder, controle social e modos de subjetivação –, o teórico estadunidense Thomas Popkewitz tem levado a questão adiante. Pensar o currículo, esclarece o autor no texto “História do Currículo, Regulação Social e Poder” (1994), significa estar atento “à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu” (POPKEWITZ, 1994, p. 174). Sua análise centra-se menos na ação dos sujeitos e aposta mais nas regras e nos padrões discursivos que produzem esses sujeitos.

Assim, segundo Márcia Serra Ferreira e Lisete Jaehn, pesquisadoras ligadas ao Núcleo de Estudos do Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NESC/UFRJ), ao elaborar uma história do currículo que percebe o conhecimento escolar como uma questão de regulação social, Popkewitz nos alerta para o quanto participamos da vida moderna disciplinados por sistemas de pensamento especializados. Segundo o autor, o currículo cria regulação em dois níveis: em um primeiro, impondo certas definições acerca dos conhecimentos supostamente válidos; em um segundo, produzindo “regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (POPKEWITZ, 1994, p. 192). Posto de outra forma, o conhecimento inscrito no currículo inclui um conjunto de regras e padrões que definem a maneira como nós pensamos, agimos, sentimos e falamos, para além do nosso olhar sobre o mundo e sobre nós próprios. Esse conhecimento transforma-se, por essa via, numa “tecnologia disciplinar” e numa forma de “regulação social”.

Essa perspectiva teórica centra, portanto, suas preocupações mais imediatas em três questionamentos fundamentais: **i)** quais são os conhecimentos considerados válidos na ação

de educar?; **ii**) por que em um tempo e espaço específicos foi dada preferência a determinados assuntos em detrimento de outros?; **iii**) quais são os efeitos dessas escolhas sobre os processos de subjetivação? Ou, em outras palavras, como essas escolhas atuam na construção discursiva das identidades pessoais e/ou coletivas e na produção das *diferenças*?

Quando essas questões são mobilizadas para se pensar a construção do currículo de história no Brasil, um país estruturado sob a lógica discursiva do racismo, é impossível não às relacionar ao que chamaremos *grosso modo* de políticas do esquecimento: conceito utilizado por Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel para designar uma prática social que invisibiliza a agência das populações indígenas e africanas ou afro-brasileiras, apagando da memória das novas gerações sua contribuição e legados históricos para formação social, econômica e cultural do Brasil.

A história do Brasil e as políticas do esquecimento

A história, como disciplina autônoma, passou a ser ensinada nas escolas públicas secundárias brasileiras a partir da criação do colégio Pedro II, em 1837. A criação do colégio foi sucedida pela fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Nas décadas seguintes, essas duas instituições se tornaram locais de referência para produção de narrativas, materiais didáticos e práticas docentes associadas à história e ao ensino de história. Muitos intelectuais do quadro permanente do IHGB produziram materiais didáticos que foram utilizados no Colégio Pedro II, estabelecendo, como argumenta Circe Bittencourt (2004, p. 30), uma sintonia de interesses entre a história acadêmica e a história escolar.

O concurso realizado em 1844 pelo IHGB para escolher um projeto para escrever a história do Brasil, talvez, seja o grande paradigma dessa questão. O vencedor do prêmio oferecido pela instituição foi o naturalista Karl Von Martius, que escreveu o texto “Como se deve escrever a história do Brasil”. O ponto essencial, segundo Martius, ou seja, aquilo que tornaria a história brasileira particular, era a convergência de três “raças” distintas (o branco europeu, o negro africano e o indígena) para formação do povo brasileiro. A leitura da história empreendida por ele e pelos membros do IHGB era, como lembra Manoel Luiz Guimarães, no consagrado texto *Nação e civilização nos trópicos* (1988), marcada por um duplo projeto: dar conta de uma gênese da nação brasileira, inserindo-a, contudo, numa tradição de civilização e progresso. Dentro dessa lógica discursiva, a “raça” branca ocuparia, portanto, posição de superioridade na constituição da civilização brasileira.

Assim, como lembra Elza Nadai, no já citado texto “O ensino de história e a ‘pedagogia do cidadão’”, se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino do período, elas giram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Em outras palavras, procurou-se, através deles, garantir de maneira hegemônica a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa. O negro africano e as populações indígenas eram compreendidas não em suas especificidades etnoculturais, mas como cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão.

Nas décadas seguintes, autores como Francisco Adolfo de Varnhagen e Capistrano de Abreu levariam adiante o projeto do IHGB, dialogando – ora para confirmar, ora para marcar suas diferenças – com o projeto concebido por Von Martius. Não é objetivo do texto aprofundar o debate em torno dessas questões. O papel conferido aos africanos ou indígenas é certamente bastante diverso na produção desses dois intelectuais. Varnhagen, em sua *História Geral do Brasil* (1850) concebia, por exemplo, os povos indígenas como despossuídos de história. Por outro lado, Capistrano de Abreu, em *Capítulos de História Colonial* (1907), dava destaque aos indígenas na formação do Brasil, descrevendo seus hábitos, línguas e costumes.

Em todo caso, como alerta a pesquisadora Aline de Alcantara Valentini, na tese de doutorado *História e cultura indígena nas Licenciaturas em História* (2016), o efeito direto desse debate historiográfico sobre os manuais escolares, produzidos ou financiados por membros do IHGB, foi que ele consolidou, nas décadas seguintes, o projeto de identidade nacional que tinha por base a tese do progresso linear e gradual, no qual a “marcha da civilização” relegava a indígenas e africanos um papel estereotipado, fugaz ou mal explicado na história do Brasil. Embora prevalecesse no IHGB uma concepção até certo ponto simpática em relação aos indígenas (exaltados como “bons selvagens”, símbolos da identidade nacional), o espaço concebido a eles era marcadamente o passado, não o presente.

Assim, a escola e o ensino de história, por muito tempo, contribuíram para a construção de imagens simplistas e genéricas sobre os africanos, afrodescendentes e indígenas, desconsiderando muitas vezes sua participação e agência dentro do processo histórico. A formação desse quadro disciplinar, no qual a história passou a ser ensinada nas escolas brasileiras, a partir de uma visão e uma narrativa etnocêntrica, eurocentrada, pode e deve ser articulado a outras políticas de regulação social, apagamento e invisibilidade. E, assim, retornamos à noção indicada anteriormente de políticas do esquecimento.

A historiadora Mariléa de Almeida, integrante da Rede de Historiadoras Negras e Historiadores Negros, nos oferece exemplos concretos dessa tentativa de alijar pessoas negras, indígenas e pobres de espaços que possibilitam a melhoria de suas condições de existência. Segundo a autora, no texto “Um Brasil para Carolinas: quais futuros o Brasil veta ao negar educação?”, a escola é um desses exemplos, já que a educação formal sempre esteve presente nos inúmeros projetos emancipatórios da população negra. Valendo-se das pesquisas conduzidas por Adriana Maria Paulo da Silva e Jerry Dávila, a autora nos alerta para o apagamento das inúmeras iniciativas criadas com a finalidade de oferecer educação formal às pessoas negras.

O caso de Pretextato dos Passos e Silva, estudado por Adriana Silva em sua pesquisa de doutorado – que resultou no livro *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte* –, é bastante ilustrativo nesse sentido. Em meados do século XIX, o professor Pretextato conduziu a primeira escola exclusiva para “pretos e pardos” no Brasil. Sua história veio à tona a partir de um documento (abaixo-assinado) encontrado pela pesquisadora em que familiares de estudantes pediam às autoridades do Rio de Janeiro que sua escola permanecesse aberta. Em 1854, a Inspetoria Geral da Instrução Pública criou normativas para a atuação dos professores e o funcionamento das escolas na cidade. Isso implicava que os docentes deveriam passar por um exame, serem maiores de 25 anos, comprovar atestados de moralidade e apresentar declaração sobre os meios de vida nos cinco anos anteriores à petição. Mecanismo criado aparentemente para regular a qualidade das escolas brasileiras, ele acabou por dismantelar iniciativas como a de Pretextato. No caso desse personagem histórico específico, a petição funcionou. Sua escola ficou aberta até 1873, quando o professor foi despejado por não conseguir pagar os aluguéis. O que a experiência de Pretexto nos coloca como interrogação pode ser traduzido na seguinte pergunta: quantas experiências semelhantes a essa acabaram no esquecimento?

O livro *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*, do historiador Jerry Dávila, nos dá algumas pistas. A proposta de Dávila foi investigar a relação entre raça e políticas públicas na área educacional no Brasil entre o período da Primeira República e a Era Vargas (1917-1945). Para tanto, consultou uma ampla (e diversificada) quantidade de fontes: decretos, regulamentos, programas oficiais de ensino etc. Entre os documentos consultados, um conjunto de 400 fotografias produzidas pelo fotógrafo Augusto Malta (1864-1957) sobre os espaços escolares da cidade do Rio de Janeiro. Nessas imagens, Dávila percebeu um padrão: durante as primeiras décadas do século XX, muitos(as) professores(as) eram negros(as); a partir de 1930, essas pessoas desaparecem das fotografias.

Isso se deveu ao fato de que, a partir dos anos 1930, os critérios de seleção dos(as) professores(as) levavam em consideração a aparência. As pessoas deveriam evocar valores identificados com o moderno, profissional e científico. Tratava-se de um branqueamento materializado não apenas na escolha dos conteúdos (que como indicamos, conferia lugares sociais específicos a negros e indígenas na história do Brasil), mas também na seleção do corpo docente.

Grosso modo, como lembra Petrônio Domingues, historiador e professor da Universidade Federal de Sergipe, implementando políticas públicas tanto influenciados pelas matrizes intelectuais e científicas exógenas – sobretudo a eugenia – quanto pelas leituras endógenas dos problemas do povo brasileiro, os condutores da educação brasileira acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, estavam subjugados à degeneração – condição adquirida por meio da falta de cultura, saúde e ambiente, o que poderia comprometer a vitalidade da nação. Também acreditavam na capacidade de mobilizar ciência, técnica e política estatal para “curar” essa população, transformando-a em cidadãos-modelo. Para tanto, era necessário embranquecê-la, fosse em sua cultura, higiene, comportamento e, eventualmente, na cor da pele.

De forma racializada e racista, a educação foi lida no Brasil no início do século XX como um valioso polo difusor de saúde e cultura básicas, permitindo que todos, independentemente de sua cor, fossem alçados à condição de brancos. Assim, alunos pobres e negros foram estigmatizados como doentes, problemáticos e limitados intelectual e culturalmente. A negritude foi associada à rebelião, aos maus hábitos e aos problemas de hereditariedade, enquanto a brancura era relacionada ao progresso, à beleza e à virtude.

Assim, o *silenciamento* histórico imposto aos homens e mulheres indígenas e negros da história se caracterizou por um conjunto amplo de violências – que inclui a violência epistêmica – e pelo impedimento de que esses sujeitos fossem donos e autores das suas próprias narrativas. Qual é o legado desse tipo de pensamento para formação da escola contemporânea brasileira? Retomando as premissas teóricas de Thomas S. Popkewitz, como essa formulação da educação escolar brasileira e da conformação de um determinado ensino de história influenciou e continua a influenciar na formação das identidades e aprendizagens de estudantes indígenas e negros no Brasil?

As respostas são obviamente complexas. Mas esse tipo de reflexão não passou à margem dos inúmeros movimentos sociais existentes no país. Como lembra Circe Bittencourt, no livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, os movimentos negro e indígena estavam, desde a década de 1980, reivindicando mudanças curriculares, com pautas definidas

sobre a implementação da interculturalidade como fundamento para os estudos sobre a sociedade brasileira, com o propósito de superação do domínio quase exclusivo de paradigmas como os apresentados até aqui.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a decolonialidade do saber

Como indica a historiadora Júnia Sales Pereira, no texto “Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639”, a publicação da lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira deve ser entendida num contexto educacional mais abrangente, marcado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, em que se afirmaram modificações educacionais importantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação e a reafirmação da autonomia docente.

A lei é um marco histórico das políticas educacionais brasileiras e simboliza a conquista resultante das lutas antirracistas, na e pela educação, lideradas, sobretudo, pelo Movimento Negro Unificado (MNU). A lei alterou a LDB em seu artigo 26 e foi seguida pela publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira”, em outubro de 2004. Por intermédio da legislação obrigatória, portanto, temas raciais da sociedade brasileira devem ser incorporados necessariamente como conteúdos curriculares entendendo que as escolas são lugares estratégicos para estudos e debates de tais problemas, uma vez que nelas crianças e jovens, além dos próprios professores e funcionários, vivenciam cotidianamente situações de discriminação e preconceito (BITTENCOURT, 2018, p. 110).

Em 2008, a Lei Federal n.º 11.645 incorporou a problemática histórica dos povos indígenas ao debate. É importante indicar, no entanto, como alerta José Licínio Backes, que apesar da proximidade entre a temática negra e indígena e de muitos interesses convergentes, o campo da educação indígena pode e deve ser visto também como um espaço importante específico de luta pela ressignificação do currículo. Diferentemente dos estudos ligados à temática negra, que voltam seu olhar para as escolas de forma geral, o foco central das pesquisas e lutas dos que lidam com a temática indígena tem sido a construção de escolas interculturais, bilíngues e diferenciadas, mas partilhando com os estudos da temática negra a ideia de que o currículo das escolas (não indígenas) privilegia sistematicamente a cultura e a identidade branca. Assim, as leis procuram enfrentar uma antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura africana e

afro-brasileira e dos povos indígenas *via de regra* compareciam – quando compareciam – de forma acessória e estereotipada.

Com isso, é possível retomar a reflexão inicial proposta no texto de entender o currículo como uma arena onde os significados são disputados. Os currículos, incluindo o de história, prescrevem conteúdos que são capazes de produzir sujeitos, identidades e, portanto, diferenças. Entre as diferenças possíveis, a diferença indígena a negra, vistas como subalternas, acessórias ou incivilizadas. Por isso, essas leis se inserem em um conjunto amplo de políticas reparatórias com vistas à criação de uma sociedade mais plural, inclusiva, mas também que leve em consideração a necessidade de se romper com a colonialidade do saber. Essa colonialidade, segundo os estudos de Aníbal Quijano e Catherine Walsh, produziu um padrão de poder racializado e hierárquico, segundo o qual os brancos estão no topo e os negros e indígenas na escala mais baixa. Segundo a lógica da colonialidade, o único conhecimento, cosmovisão e modo de vida válidos e verdadeiros são os eurocêntricos. Os demais, notadamente negros e indígenas, não são válidos, são formas inferiores de conhecer, viver e entender o mundo.

A promulgação das leis acompanhou um entendimento explícito de que a escola não é apenas o lugar no qual os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também como uma instituição em que os estudantes aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores, ideários políticos múltiplos e democráticos. Esse conjunto de saberes são conteúdos escolares, que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.

Essa mudança de paradigma – que acompanha, para usar os conceitos de Christian Lavige, a passagem do “cidadão-súdito” para o “cidadão-participativo” – se consolida com a lógica de que o ensino de história deve formar para a cidadania ativa. Isso implica necessariamente o reconhecimento de uma nova aprendizagem histórica. Com isso, a história escolar assumiu na educação básica papel fundamental na formação da consciência histórica, entendida como a habilidade humana de se situar no tempo e de refletir sobre seu lugar no processo temporal da existência. Posto de outra forma, é possível afirmar que a função educativa da história passou a ser desenvolver nos estudantes a sensibilidade para a realidade em que se vive, identificando nela relações de força, interesses dominantes, desigualdades sociais etc.

Em síntese, o papel do conhecimento histórico na ação de educar passou a ser compreender o presente por meio de uma apropriação reflexiva e crítica do passado. Isso

implica obrigatoriamente a incorporação no currículo de história de temas ligados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Os conteúdos precisam se situar além da escravidão e do colonialismo (embora estes se mantenham como temas centrais), não devem ser reduzidos a uma narrativa histórica que integra africanos, afrodescendentes e indígenas – assim como suas sociedades e formas de cultura – como um capítulo a mais no contexto da história europeia e suas formas de colonização em escala mundial.

Considerando tais apontamentos e análises, cabe perguntar: como as questões apontadas até aqui se relacionam com a pesquisa “Em defesa da História: o uso de novas tecnologias digitais de informação para produzir, ensinar e divulgar conhecimento histórico”?

2. CULTURA DIGITAL, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E O PROJETO “EM DEFESA DA HISTÓRIA” IFSP- CAPIVARI

A pesquisa, realizada entre 01/03/2021 e 30/11/2021, no IFSP-Capivari, relacionou-se aos temas indicados anteriormente e também aos debates sobre história pública e ensino de História. O gatilho disparador de sua análise foi compreender a potencialidade do uso das novas mídias e plataformas digitais de informação no processo de produção e divulgação do conhecimento histórico. A partir da identificação de um processo de apagamento e exclusão de personagens negros da história do Brasil, particularmente mulheres negras, a pesquisa buscou refletir sobre os potenciais impactos desses recursos no ambiente escolar e seu uso na construção de um novo sentido do passado a fim de promover uma educação antirracista e antissexista.

Com o desenvolvimento das novas plataformas de comunicação mediadas pelo uso da internet, é possível afirmar que a cultura digital atravessa e desafia os modos através dos quais nos relacionamos com o conhecimento no século XXI, especialmente o conhecimento científico. A sala de aula, até pouco tempo atrás hegemonicamente fundamentada na lógica da cultura escrita, vem sendo transformada pela cultura digital. A relação entre conhecimento histórico e as diferentes formas de comunicação torna-se, dentro dessa nova realidade, uma questão a ser enfrentada por todos os professores e alunos. Diante desses novos desafios, a pesquisa passou obrigatoriamente por dois pontos centrais: **1.** investigar e desvendar o funcionamento desses mecanismos digitais de comunicação e **2.** praticá-los cada vez mais na apresentação dos resultados da pesquisa histórica em sala de aula e fora dela.

Do ponto de vista da construção do conhecimento, a cultura digital se caracteriza pelo compartilhamento em rede do que se produz. Nesse ambiente, a autoria e a autoridade da

História se diluem. Por isso, pensar em projetos de produção da História nos ambientes digitais significou algo mais do que a apropriação das linguagens próprias desse universo. Tratou-se, antes, de pensar novas formas de produzir conhecimento em comum. Esse é, afinal, o propósito de toda educação que se pretende plural e inclusiva.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, lançamos ao longo do projeto os seguintes objetivos específicos: i. Identificar, catalogar e analisar formas de apresentação e conformação do passado, particularmente dos chamados “temas sensíveis” da História do Brasil, com destaque para questões envolvendo o protagonismo feminino e, em particular, o protagonismo feminino negro; ii. discutir junto aos estudantes e pesquisadores da área formas de agência e representação históricas ligadas à história das mulheres no Brasil; iii. promover trabalho formativo com a comunidade interna relacionado à educação das relações étnico-raciais e de combate à discriminação racial e ao racismo. Esse último objetivo específico foi particularmente contemplado com a criação de um canal no Youtube intitulado *(Com) Ciência Histórica*. Esta ferramenta encontra-se em permanente desenvolvimento, e os vídeos elaborados podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/channel/UCm8l4RKxo_IJRYz2wTleF7Q

Indicamos, na sequência, os vídeos elaborados até o presente momento.

VÍDEO 1: OS SILÊNCIOS DA HISTÓRIA

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=w2aUAZ3YWV0&t=117s>

Acesso em 16/05/2022

Sinopse: O vídeo “Os Silêncios da História” procura conferir protagonismo a homens e mulheres que foram marginalizados pela História e pelas narrativas do passado nacional. Leva-nos a uma reflexão sobre os chamados heróis nacionais, quase sempre homens brancos e privilegiados. O fio argumentativo deste episódio constrói-se a partir do termo "agência histórica", ou seja, a capacidade que todos possuímos de agir sobre nosso próprio tempo. Assim, o episódio procura romper com uma história patriarcal e excludente, estimulando a compreensão de que a história é, antes de tudo, uma narrativa.

VÍDEO 2: CAROLINA MARIA DE JESUS

Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=7q24Xgil_bw&t=145s

Acesso em 16/05/2022

Sinopse: O segundo vídeo conta a história de Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, favelada, de origem humilde, e que, mesmo diante de todas as dificuldades da vida, não hesitou em mostrar à sociedade da época que poderia ser uma escritora tão incrível como qualquer outra. Carolina deu voz a um grupo de pessoas que eram invisibilizadas até então.

Em 1960, tornou-se uma grande revelação da literatura brasileira, quando publicou seu primeiro livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*.

VÍDEO 3: MARIA BONITA

Disponível:

https://www.youtube.com/watch?v=0cO_abTEf94&ab_channel=com_cienciahistorica

Acesso em 16/05/2022

Sinopse: O terceiro vídeo do projeto narra a história de Maria Gomes de Oliveira, também conhecida como Maria de Déa, e que, depois de sua morte, ficou conhecida como Maria Bonita. Ela foi a companheira do chefe do cangaço Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião. Foi a primeira figura feminina a ingressar no principal bando de cangaceiros do Nordeste, em meados de 1930.

VÍDEO 04: BERTHA LUTZ

Disponível:

https://www.youtube.com/watch?v=yBvv2QQov68&t=296s&ab_channel=com_cienciahistorica

Acesso em 16/05/2022

Sinopse: O quarto vídeo apresenta a trajetória de Bertha Maria Júlia Lutz, umas das grandes personalidades da história do Brasil nas primeiras décadas do século XX. Considerada uma das figuras mais significativas do feminismo e da educação no Brasil do século XX, foi uma das grandes articuladoras da campanha pelo direito ao voto feminino e a criação de mecanismos legais que conferissem igualdade de direitos políticos às mulheres nos anos 1920. Em 1922, com outras mulheres, Bertha criou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. A FBPF é herdeira da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, fundada em 1919 e dissolvida em 1922, após a participação de Lutz na Conferência Pan-Americana de Mulheres, a qual instituiu a Liga Brasileira para o Progresso da Mulher como uma filial da Associação Pan-Americana de Mulheres.

VÍDEO 05: DANDARA

Disponível:

https://www.youtube.com/watch?v=XLocSP9GCn4&t=338s&ab_channel=com_cienciahistorica

Acesso em 16/05/2022

Sinopse: O quinto vídeo narra a história de Dandara dos Palmares, de sua invenção como personagem no século XX a símbolo fundamental da luta negra feminina por direitos e representatividade. As narrativas associadas à Dandara falam de uma mulher que lutou contra

a humilhação imposta aos negros e negras no período da escravidão. Dandara é o símbolo maior das mulheres dos quilombos e no Brasil de hoje é uma personalidade que dá peso à luta das mulheres pela igualdade.

VÍDEO 06: CULTURA, ESTEREÓTIPOS E CONTRANARRATIVA

Disponível:

https://www.youtube.com/watch?v=mfBC6oLL2tk&t=197s&ab_channel=com_cienciahistorica

Acesso em 16/05/2022

Sinopse: O sexto vídeo proporciona uma breve reflexão sobre a nossa cultura branca, patriarcal, excludente e de criação de estereótipos sobre a população negra. Focada no tema da literatura infantil, o objetivo do episódio foi desvendar algumas iniciativas na área (livros infantis) que procuram criar uma contranarrativa e conferir protagonismo a personagens negros.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA

A pesquisa contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de um canal de compartilhamento de informações e a promoção de um espaço formativo de valorização da ciência, uma vez que incentivou a interação dos alunos da instituição com tema e pesquisas na área da História, sobretudo, ao lançar uma nova visão de mundo e das mulheres que muitas vezes foram esquecidas ao longo da História.

O conhecimento histórico permitiu a interpretação de novos fatos históricos e experiências que ao longo do percurso passariam despercebidas aos nossos olhos. Ter esse conhecimento é fundamental na construção de uma visão crítica da realidade, já que a História continua sendo escrita todos os dias, mas de formas diferentes a depender da perspectiva adotada. A invisibilidade feminina é a grande constante da sociedade patriarcal, a estruturação do poder masculino se deu pela apropriação ou usurpação do poder e visibilidade femininos, e isso foi naturalizado. As mulheres sempre foram vítimas e menosprezadas, sendo que grande parte delas não se deu e não se dá conta disso.

Embora nos livros tradicionais a maior parte dos heróis sejam homens, as mulheres nunca estiveram ausentes da História. Falar sobre representantes femininas é falar sobre e defender uma sociedade mais igualitária, buscar a proteção de direitos e criar diversos modelos femininos que possam inspirar outras meninas e mulheres. Levar essas informações à comunidade interna e externa ao IFSP é uma forma de contribuir para o fim do patriarcado e

também ajudar meninas e mulheres a saberem que o nosso lugar é onde quisermos e onde bem entendermos. E também mostrar à sociedade que temos capacidade para contribuir em diversas áreas e que a desigualdade de gênero é fruto de escolhas feitas no passado e que não devem ser perpetradas na atualidade.

Diante desse cenário, a pesquisa e o conteúdo audiovisual produzidos buscaram familiarizar os estudantes do IFSP-Capivari com bibliografias específicas sobre o assunto, analisando materiais e pesquisas selecionadas, convertendo-os em conteúdo digital (divulgação de conhecimento histórico).

Referências

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. **Memória, Cultura histórica e Ensino de História no mundo contemporâneo**. In: *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

BAUER, Carolina Silveira; NICOLAZZI, Fernando. **O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea**. IN: *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 32, n. 60, p. 807-835.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (editores). **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

GOODSON, Ivor F. (1994). **Studying curriculum**. Cases and methods. New York and London: Teachers College, Columbia University.

GOODSON, Ivor F. (1995). **Currículo. Teoria e história**. Petrópolis: Vozes. Goodson, Ivor F. (1997a). A construção social do currículo. Lisboa: Educa.

GOODSON, Ivor F. (1997b). **The changing curriculum**. Studies in social construction. New York: Peter Lang. Goodson, Ivor F. (2001). O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora.

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. (orgs.)**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. (Ed.) (1987). **The formation of school subjects**. The struggle for creating an American institution. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.

POPKEWITZ, Thomas S. (1998). **Struggling for the soul**. The politics of schooling and the construction of the teacher. New York and London: Teachers College, Columbia University.

SILVA, Tomaz Tadeu (1996). **Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **História e cultura indígena nas licenciaturas em História**: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP. 2016. 279 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.