

Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos ¹

Pride and prejudice in teaching History in Brazil: Reflections about the curricula, teacher training and textbooks

Giovani José da Silva *

Marinelma Costa Meireles **

Resumo: Em um momento histórico no qual se discute a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira, reflexões sobre formação de professores, currículos e livros didáticos de História são necessárias. Com poucas variações, o Ensino de História no Brasil ainda é pautado pelo eurocentrismo, pela ideia de que a história do país é uma derivação da expansão europeia e pela negação do protagonismo de populações indígenas, africanas e seus descendentes, além de outros povos. Os recentes embates verificados entre historiadores profissionais, professores de História e especialistas em Ensino do componente curricular escolar mostram que há diferentes concepções em disputa sobre o que os alunos no Brasil devam aprender sobre História. O objetivo do texto é problematizar tal situação, questionando e apresentando alternativas para combater o racismo no Ensino de História no Brasil e que jovens brasileiros que terminam sua formação na Educação Básica tenham orgulho de suas origens. Currículos que apresentam uma história linear, por etapas e com características evolucionistas, bem como cursos de formação de professores e materiais didáticos que cristalizam e consagram apenas uma versão europeia da História, tornam tarefa impossível a mudança do *status quo*.

Palavras-chave: Ensino de História, Currículos e Formação docente, Livros didáticos

¹ O título do artigo remete à obra da inglesa Jane Austen, *Pride and Prejudice* (1813). Um dos temas mais presentes nos trabalhos de Austen é a importância do ambiente no desenvolvimento dos jovens. Os autores escolheram o título tendo em vista a apresentação de reflexões sobre a importância da superação do racismo no ambiente escolar brasileiro, especialmente nas aulas de História, a fim de que as novas gerações, livres do preconceito, sintam orgulho de suas origens negras, indígenas, migrantes.

* Universidade Federal do Amapá (Unifap)/ Campus Marco Zero do Equador e Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em História e Bolsista do CNPq (Pós-Doutorado Sênior).

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/ Campus Barreirinhas e Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em História.

Abstract: In a historical moment in which we've been discussing about an elaboration of a National Curricular Common Base for the Basic Brazilian Education, reflections about teachers training, curricula and textbooks are necessary. With a few variations, the Teaching History in Brazil is still ruled by the Eurocentrism, through the idea of the History of a country is a derivation of the European expansion and by the denial of the protagonism of indigenous populations, Africans and their descendants, as well as other peoples. The recent clashes between professional historians, History teachers, and education specialists in the school curriculum component show that there are different conceptions in dispute about what students in Brazil should learn about History. The purpose of the text is to problematize such situation, questioning and presenting alternatives to combat racism in History Teaching in Brazil so that the young Brazilians who finish their studies in Basic Education be proud of their origins. Curricula that present a linear history, in stages and with evolutionary characteristics, as well as teacher training courses and didactic materials that crystallize and consecrate only a European version of History make it impossible to change the status quo.

Key words: History Teaching, Curricula and Teacher Training, Textbooks

Considerações iniciais

Em um momento histórico no qual se discute a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica brasileira, reflexões sobre formação de professores, sobre currículos e sobre livros didáticos de História se fazem necessárias e, até mesmo, urgentes. Com poucas variações, o Ensino de História no Brasil ainda é pautado pelo eurocentrismo, pela ideia de que a história do país é apenas uma derivação da chamada expansão europeia e pela negação do protagonismo de populações indígenas, africanas e seus descendentes, além de outros povos que, ao longo do tempo, formaram a atual população brasileira. Os recentes embates verificados entre historiadores profissionais, professores de História e especialistas em Ensino do componente curricular escolar mostram que há diferentes concepções em disputa sobre o que uma criança ou um jovem no Brasil deva aprender a respeito de História.

Se a maioria da população brasileira é, comprovadamente, formada por negros e pardos autodeclarados (BRASIL, 2010), como é possível que os cursos de formação, os currículos e os livros didáticos de História continuem a apresentar narrativas voltadas

majoritariamente para a compreensão das trajetórias espaço-temporais de europeus? Populações negras, indígenas e outras não europeias aparecem (quando aparecem) apenas como “apêndices”, em uma história em que ora são um “problema” a ser equacionado, ora são peças da engrenagem colonial e, ainda, vistas como um “estorvo” ao progresso e ao desenvolvimento da então recém-formada Nação brasileira no século XIX. As matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História, em geral, ainda trabalham com a divisão quadripartida, inventada pelos franceses há quase dois séculos, e currículos de estados e municípios Brasil afora, além de livros didáticos, consagram tal versão (PORTO, 2007).

O objetivo do presente texto é problematizar tal estado de coisas, questionando e apresentando alternativas para que o racismo seja definitivamente superado no Ensino de História no Brasil e que os jovens brasileiros que terminam sua formação na Educação Básica tenham orgulho de suas origens. Currículos que apresentam uma história linear, por etapas e com características evolucionistas, bem como cursos de formação de professores e materiais didáticos que cristalizam e consagram apenas uma versão europeia da História, tornam tarefa impossível a mudança do *status quo*. O argumento de que uma criança brasileira tem o direito ao conhecimento da história da Humanidade escamoteia, na verdade, a ideia de que a história só se realiza a partir dos europeus, considerados “civilizados”, “superiores” e, portanto, vistos como modelos de “progresso” e de “desenvolvimento”.

Tais questões ficaram fortemente evidenciadas quando da participação dos autores do artigo na Comissão de especialistas nomeada pelo Ministério da Educação (MEC) para a discussão da BNCC. Dos embates internos na Comissão às críticas contundentes advindas de diferentes lugares sociais (universidades, associações científicas, imprensa, etc.), após a publicação da primeira versão do documento, verificou-se que muito ainda precisa ser refletido e feito no que diz respeito à formação do professor historiador. As reflexões passam, necessariamente, por um debate do *locus* das populações indígenas, africanas e afrodescendentes na História escolar e na Historiografia, bem como o papel que ocupam e ocuparam nas narrativas históricas/historiográficas que construíram as imagens, as representações e as identidades de brasileiros e brasileiras ao longo do tempo.

A existência da lei n.º 11.645/ 2008 (bem como da anterior, a lei n.º 10.639/ 2003) não garantiu por si só que as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas fossem incluídas, de fato, como protagonistas nos diversos componentes curriculares escolares, notadamente o de História (RUSSO; PALADINO, 2014). Sem desmerecer a lei e as lutas que foram travadas até sua promulgação, o que se verifica nas escolas brasileiras é

a continuidade de práticas que reservam determinado espaço e tempo para o tratamento das temáticas da diversidade, tais como projetos da “Semana da Consciência Negra” ou do “Dia do Índio”, de forma pontual, superficial e não reflexiva. As aulas de História na Educação Básica e no Ensino Superior, em geral, continuam a ser pautadas por um disfarçado racismo, em que crianças e jovens brasileiros, vítimas de preconceitos de toda ordem, aprendem a ter vergonha de suas raízes negras, indígenas, migrantes.

Racismo e preconceitos no Ensino de História no Brasil

Se for perguntado a um acadêmico de curso de licenciatura em História, de qualquer região do país no início do século XXI, sobre como está estruturada a matriz curricular que embasa a sua formação como futuro professor historiador, invariavelmente ele dirá que estuda História da América, História do Brasil, Teoria da História, além de outras. O que provavelmente não dirá é que ele estuda muita história da Europa. Aliás, o jovem em questão não deve ter disciplina alguma com tal nomenclatura, mas a história do Velho Mundo é maciçamente apresentada a ele e a seus colegas, porém com outros nomes: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Há aqueles, inclusive, que defendem não ser possível estudar História sem essas balizas, porque, afinal, o Brasil foi colonizado por europeus que legaram seus costumes, sua língua, sua religião, etc.

É notável, portanto, a ausência de mulheres, de crianças, de idosos, de homossexuais e de tantas outras gentes no Ensino de História, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior no Brasil. Aos futuros professores de História, por exemplo, são ensinadas, nas universidades e faculdades, as trajetórias de homens adultos, brancos e colonizadores. Em resumo, há os que acreditam que a história das terras e gentes do que viria a ser chamado de Brasil só tenha iniciado com a chegada daqueles que trouxeram a Lei, a Fé e o Rei. A ausência da diversidade, a consagração de determinados temas que ao longo do tempo se tornaram canônicos e a onipresença europeia nas narrativas históricas/historiográficas no Brasil, apontam para uma formação racista, homofóbica, misógina, machista. Essas características modelam a realidade brasileira vivida por professores e alunos, em um cotidiano contemporâneo fortemente marcado pela violência, pela desigualdade e suas nefastas consequências.

Preconceitos também são aprendidos na escola, que reproduz a estrutura da sociedade na qual está inserida. Embora não devesse ocorrer, dificilmente um acadêmico que se forma em História com uma matriz curricular eurocêntrica reproduzirá em suas aulas algo diferente daquilo que lhe foi ensinado como o correto. A sociedade brasileira é

racista, mas não se enxerga dessa forma e tampouco aceita que o tema seja tratado como um grave problema a ser definitivamente superado. O mesmo acontece com professores de História: muitos deles não enxergam suas ideias como preconceituosas e nem suas atitudes como discriminatórias. Para provar que não o são, se utilizam de argumentos tais como a realização de projetos no ambiente escolar que fazem referências às populações indígenas, afro-brasileiras e africanas durante o ano letivo, como preconiza a lei.

Porém, como alerta Edson Brito, em referência aos projetos que buscam inserir a temática indígena nas escolas:

[...] observa-se que nas escolas não indígenas, os povos indígenas são retratados como a expressão do folclore nacional ou como elementos presos a um passado longínquo da história brasileira. São lembrados nas aulas do período colonial e eventualmente em outros momentos da história nacional ou nas manifestações do dia 19 de abril, quando as crianças saem da escola com os rostos pintados ou com uma pena de cartolina presa à cabeça. Nesta perspectiva a cultura dos povos indígenas está condenada à extinção e o tempo presente não pertence a eles. (BRITO, 2009, p. 61)

Tais projetos, muitas vezes, se prestam apenas a “incluir” determinados “conteúdos” e não são pensados e executados de forma global, sistêmica e interdisciplinar. Ainda que atendam, parcial e precariamente, a lei 11.645/ 2008, não atingem o objetivo de discussão e de superação do racismo em ambientes escolares e extraescolares, uma vez que induzem à folclorização, ao exotismo e à estereotipagem das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Muitos professores dirão que nos cursos de formação em História que realizaram não tiveram acesso a tais informações. Isso é verdade, mas tal situação não será resolvida apenas com a inclusão de uma ou duas disciplinas de História da África e de História Indígena, tampouco de Educação para as relações étnico-raciais, nas matrizes curriculares de História do Ensino Superior brasileiro.

Rituais pedagógicos, tais como a apresentação de alunos “travestidos” como indígenas no dia 19 de abril ou da apresentação de personagens negras escravizadas, rompendo correntes de cartolina no dia 20 de novembro, não ajudam, definitivamente, a mudar a situação de racismo e de violência vivenciada por todos nas escolas. É preciso fazer mais do que isso, problematizando-se, inclusive, as representações e os usos que são feitos dos passados e das identidades de populações indígenas e negras no Brasil. A

ausência da diversidade nos currículos e nos materiais didáticos traduzem, assim, a equivocada ideia de que “o bom vem de fora”, por exemplo, da Europa, gerando vergonha e baixa autoestima em crianças e jovens que poderiam ter orgulho e respeito pelas suas próprias trajetórias espaço-temporais e as trajetórias de seus antepassados.

Percebe-se que histórias regionais/ locais que escapam às narrativas referentes ao Centro-Sul brasileiro são menosprezadas e não se encontram em livros didáticos distribuídos nacionalmente, tampouco em cursos de formação de professores e em currículos de estados e municípios. Como se pode esperar que alunos e professores do Maranhão, por exemplo, se reconheçam em textos e imagens que dizem respeito a fatos ocorridos no eixo Rio-São Paulo, ainda que tal narrativa também faça parte da formação histórica do país? Não se está propondo a troca de uma história por outra, mas a problematização da primazia de uma determinada história sobre outras. O que se vê no Brasil em relação à formação de professores de História, à literatura didática e aos currículos é a supremacia de determinada versão da História, que teria se iniciado com os “primitivos” homens das cavernas (notadamente na Europa, em detrimento do surgimento da humanidade em África) e que estende até a chegada do homem à Lua, símbolo do apogeu do desenvolvimento e do progresso da Humanidade.

Como bem observado por Anderson Ribeiro Oliva (2003, p. 437):

[...] é preciso que se frise que a História, naquele momento [século XIX], passara a se confundir com dois elementos: as trajetórias nacionais — entendidas como os inventários cronológicos dos principais fatos políticos dos Estados europeus, quase sempre protagonizados por figuras ilustres ou heróis; e com o movimento retilíneo e natural rumo ao progresso tecnológico e civilizacional. Dessa forma, a idéia da transformação, da busca constante pelo novo, pelo moderno, se tornaria uma obsessão. Além disso, devido aos rigores metodológicos, o passado somente poderia ser acessado com o uso dos documentos escritos oficiais.

Observados de dentro dessa perspectiva histórica, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade.

Quem, afinal, determina no Brasil quais os “conteúdos” a serem ministrados pelo professor de História? Sabe-se do poder e da influência que as editoras de livros didáticos exercem sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas brasileiras. Dessa forma, pode-se afirmar que, pelo menos desde a segunda metade do século XX, os currículos, os cursos

de formação de professores e os materiais didáticos (GATTI JÚNIOR, 2004) foram elaborados a partir de uma visão consagrada da História, dividida em quatro partes relacionadas a acontecimentos políticos predominantemente ocorridos em terras europeias. Mesmo quando o assunto é a História do Brasil as balizas cronológicas são dadas exclusivamente por acontecimentos políticos e por isso há História do Brasil Colônia, do Brasil Império e do Brasil República. As narrativas referentes às populações indígenas e africanas conformam o que tradicionalmente é conhecido como “Pré-História”, ou seja, reafirmam a ideia de que tais populações estão fora da história da Humanidade. Os debates surgidos a partir da elaboração da BNCC, realizados entre 2015 e 2016, tentaram, com pouco sucesso, romper com tais tradições e cânones.

Reflexões sobre o currículo de História: a Base Nacional Comum Curricular

Formada por 116 membros oriundos de todos os estados da Federação brasileira, a Comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC foi instituída pela Portaria n.º 19, de 10 de julho de 2015, assinada pelo então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo. Dos mais de cem especialistas nomeados, doze eram do componente curricular História: Antônio Daniel Marinho Ribeiro (Seduc-AL); Giovani José da Silva (Unifap, erroneamente grafada como Ufap); Leandro Mendes Rocha (UFG); Leila Soares de Souza Perussolo (Undime-RR); Márcia de Almeida Gonçalves (Uerj); Maria da Guia de Oliveira Medeiros (Undime-RN); Marcos Antonio da Silva (USP); Marinelma Costa Meireles (Seduc-MA); Reginaldo Gomes da Silva (Seduc-AP); Rilma Suely de Souza Melo (Seduc-PB); Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL); Tatiana Gariglio Clark Xavier (Seduc-MG). Destes nomes, permaneceram na comissão dez especialistas, retirando-se as professoras Márcia Gonçalves e Sandra Oliveira.

Ao longo dos trabalhos outros especialistas foram incorporados à comissão para auxiliarem na elaboração do documento relativo ao componente curricular História: Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (Centro Pedagógico-UFMG); Itamar Freitas de Oliveira (UnB); Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN); Mauro Cezar Coelho (UFPA). Claudia Ricci foi nomeada assessora do grupo de especialistas, função que exerceu de junho de 2015 a abril de 2016. O grupo, então, ficou formado por catorze especialistas, sendo sete representantes de universidades (UFG, UFMG, UFPA, UFRN, UnB, Unifap e USP), cinco representantes indicados pelo Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) – Alagoas, Amapá, Maranhão, Minas Gerais e Paraíba, dois representantes da

Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) – Rio Grande do Norte e Roraima.

Nota-se que a composição do grupo foi bastante heterogênea e diversificada, sentindo-se a ausência de especialistas do Sul brasileiro. Houve certa predominância do Norte/ Nordeste, com a presença de representantes de sete estados daquelas regiões, deslocando-se o olhar da Comissão do grande eixo Rio-São Paulo para áreas até então consideradas academicamente “periféricas”. Ainda em relação à composição da equipe, observou-se equidade de gênero (sete homens e sete mulheres), o que não significou um rompimento com a visão mais tradicional da História em vários sentidos e nem a inclusão de temáticas da diversidade de gênero e das sexualidades na primeira versão do documento. Dos catorze especialistas, metade era oriunda de universidades, tendo sido convidados pelo MEC, diferentemente dos que foram indicados pelo Consed e pela Undime. Não havia especialistas por áreas ou subáreas (História da América, História Moderna, etc.) e, nesse aspecto, tampouco a preocupação de se contemplar o já consagrado pela Historiografia.

A Comissão foi formada atendendo-se ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira dos próximos dez anos, a partir do ano em que foi sancionado, ou seja, de 2014 a 2024. A BNCC faz parte das metas a serem alcançadas por estados, municípios e a União. As discussões sobre a construção da proposta da Base Nacional Comum Curricular se iniciaram em fevereiro de 2015, a partir de reuniões com um número reduzido de especialistas, denominados assessores de área. Naquela altura não havia assessor designado para o componente História, pois as assessorias eram pensadas por área do conhecimento. Assim, a área de Ciências Humanas era de responsabilidade de Marisa Teresinha Rosa Valadares (UFF) e de Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ). Com a publicação da portaria ministerial já referida e de outra, que nomeou assessores para cada componente curricular (nº. 20, de 10 de julho de 2015), foram iniciados os trabalhos da Comissão e realizados três grandes seminários que contaram com a participação de todos os especialistas.

Uma primeira versão foi lançada via Portal na Internet no dia 16 de setembro de 2015, sem conter a proposta do componente curricular História. Tal fato já evidenciava os embates internos entre membros da própria Comissão e entre a Comissão e o MEC, que pressionava para que não se fizesse menção à diversidade de gênero e das sexualidades e que se diminuíssem as referências à história de indígenas, de africanos e de afro-brasileiros, em detrimento de uma visão mais tradicional. Questionou-se, por exemplo, a

ausência de fatos canônicos, tais como a Inconfidência Mineira (1789) e, internamente, havia membros da Comissão que preconizavam que a História do Brasil só se iniciaria com a chegada dos portugueses. Modificada às pressas, a primeira versão da proposta de História foi veiculada alguns dias depois e passou a sofrer uma enxurrada de críticas, seja de associações científicas, de especialistas em Ensino de História, de professores de Educação Básica e de historiadores profissionais.

O caso mais emblemático talvez seja o do professor Ronaldo Vainfas, da Universidade Federal Fluminense, que questionou duramente os trabalhos da Comissão em artigo assinado para o jornal O Globo, intitulado “Nova face do autoritarismo” (VAINFAS, 2015), publicado em 06 de dezembro de 2015. No artigo o professor Vainfas chama a primeira versão para o componente curricular História na BNCC de “aberração”, salientando que a proposta mutilaria os processos históricos globais, além de apostar na sincronia contra a diacronia. Independentemente das críticas pessoais que constam no artigo, há uma série de imprecisões e incorreções colocadas pelo eminente historiador que precisam ser problematizadas, principalmente em relação ao Ensino de História no Brasil ao longo do século XX e, também, em relação aos especialistas que faziam parte da Comissão.

Para Vainfas, a proposta seria fanática pelo presentismo, incentivando ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados; estimularia a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade, como vilã. Além disso, combateria o eurocentrismo com um “brasilcentrismo” inconsistente, dentre outros problemas graves. Ao reconhecido professor de História da América, porém, parece não haver problema algum que a História do Brasil permaneça “periférica” para alunas e alunos brasileiros. Pergunta-se: quem, afinal, estimularia ódios raciais senão os materiais didáticos, onipresentes nas escolas brasileiras, que apostam em uma história de colonizadores, predominantemente política e feita por homens adultos e brancos? Salienta-se que o próprio crítico assina livros didáticos que apresentam a versão consagrada da História e que, apesar de autor de obras que se referem às populações indígenas no período colonial (VAINFAS, 1992; 1995), tais personagens não são protagonistas das narrativas didáticas propostas por ele e seus coautores (CALAINHO; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2015).

Na crítica há imprecisões em relação às matrizes curriculares de História dos anos 1970 e 1980 no Brasil. O professor Vainfas ainda revela desconhecimento da portaria que nomeou a Comissão de especialistas, seus nomes e instituições de origem, como se essa realizasse algo em segredo desde que fora formada. Corrigindo-o, a Comissão foi constituída em 2015 e não em 2014 como está escrito no artigo. Questiona-se, inclusive, se o

historiador imagina que suas obras didáticas não tenham a mesma pretensão de presumir uma uniformização do conhecimento histórico na Educação Básica, acusação feita por ele à Comissão. Quando o crítico afirma categoricamente ser impossível ensinar a uma criança conceitos/ categorias, tais como sujeitos e processos, não estaria ele menosprezando a capacidade cognitiva de professores historiadores e alunos? Se a primeira versão apresentada pela Comissão estava realmente calcada na História do Brasil para o Ensino Fundamental – Anos Finais, questiona-se o fato de os livros didáticos assinados pelo crítico darem ênfase demasiada, como praticamente todos os demais, à história europeia.

O diálogo com a crítica do professor Vainfas enseja uma discussão sobre quem, afinal, são as vozes que possuem a “linguagem autorizada” (ORTIZ, 1983; BOURDIEU, 1996) a proferir “discursos competentes” (CHAUÍ, 1981) sobre Ensino de História no Brasil. Se no interior da Comissão havia os chamados pesquisadores do Ensino de História de um lado e, de outro, professores de Educação Básica, não seria de se estranhar que houvesse uma polarização nos debates que se seguiram à publicação da primeira versão de História da BNCC. A proposta dessa versão, porém, esteve aberta à discussão pública e não houve, em momento algum, a intenção de se desconsiderar as inúmeras contribuições recebidas de professores, especialistas e técnicos. O Portal da BNCC, inclusive, apresentava a possibilidade de interação com todos os interessados em discutir os currículos básicos para a Educação brasileira.

Jean Carlos Moreno, ao tecer críticas à primeira versão do documento de História da BNCC, pontua que:

Para entender a proposta de História e suas repercussões é preciso ir além, e perceber que o texto da BNCC dialoga com uma realidade curricular, estabelecida pela tradição, em um formato que adquiriu estabilidade no início dos anos 1990 e, mesmo com revisões curriculares estaduais ou nacionais, permanece hegemônico. Trata-se de um currículo organizado de maneira cronológica baseado num princípio conhecido como história integrada que se repete nos diversos níveis de ensino. Nesta organização, uma história da “civilização” ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América. (MORENO, 2016, p. 15)

Também crítico, o texto publicado na Internet pela historiadora Hebe Mattos (2015), no início de dezembro de 2015, professora da mesma universidade que Ronaldo Vainfas, apontou alguns caminhos interessantes e propositivos à Comissão de especialistas.

Verificando problemas que já haviam sido detectados pelos especialistas da própria Comissão – “[...] o esforço de se libertar da organização eurocêntrica da história resultou, em grande medida, em uma dificuldade de abordar historicamente a centralidade da expansão europeia para a própria construção de uma ‘História do Brasil’” –, Mattos reconheceu os esforços de se tentar romper com o modelo hegemônico e predominante no Ensino de História e também alertou para a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, como preconiza a lei. Ressalta-se, contudo, que não houve consenso sobre tais temáticas nem mesmo entre os 116 membros da Comissão, uma vez que apenas a História havia decidido enfrentar tais questões.

Engana-se quem pensa que não houve embates no interior da Comissão que propôs a primeira versão da BNCC, a começar pela postura da assessora do componente curricular História, que rechaçava categoricamente, sem debates e discussões, qualquer proposta de matriz curricular elaborada a partir de balizas cronológicas. Os autores do presente artigo problematizaram tal postura, além de combaterem algumas ideias surgidas ao longo dos debates, tais como a de que a história do que viria a ser o Brasil só tem início com a chegada dos portugueses às Américas. Elaborou-se, de fato, uma segunda versão que contemplava as muitas sugestões enviadas por professores de todo o Brasil, além de pareceristas convidados pelo MEC para avaliar a proposta.

Salienta-se que as críticas mais vorazes e ferozes não partiram de setores da chamada “direita” brasileira. Os maiores críticos da primeira versão (uma vez que a segunda não foi publicada tal como a Comissão a havia elaborado) foram professores de História, da Educação Básica ao Ensino Superior, especialistas em Ensino de História e técnicos de um governo considerado de “esquerda”. As críticas recebidas de todos os lados, em geral, não foram propositivas e tampouco indicavam novos caminhos a serem trilhados, além dos já consagrados pelo cânon historiográfico. Embora tenham sido acatadas as sugestões de inúmeros profissionais especialistas em diversas áreas ou subáreas da História para se repensar o currículo nacional, desejava-se repensar os direitos de aprendizagem de alunas e alunos brasileiros. Por que seria mais importante para um aluno negro conhecer os filósofos gregos do que a história de seus ancestrais africanos, por exemplo?

A segunda versão da BNCC proposta pela Comissão, ou pelo que restou dela ², após a saída dos especialistas ligados às universidades, com exceção dos professores Giovani Silva e Leandro Rocha, foi radicalmente alterada sem o conhecimento dos que haviam sido designados em portaria. Embora os nomes da professora Margarida Oliveira e do professor

² Permaneceram até o final dos trabalhos Antonio Ribeiro, Giovani Silva, Leandro Rocha, Leila Perussolo, Maria da Guia Medeiros, Marinelma Meireles, Rilma Melo e Tatiana Xavier.

Reginaldo Silva constem como autores da segunda versão, ambos não estiveram presentes às reuniões finais da Comissão, em abril de 2016. Ocorre que a segunda versão do componente curricular História apresentada pelo MEC à sociedade brasileira, em maio, não é aquela que foi entregue pelo grupo que permaneceu até o final dos trabalhos. Havia, inclusive, uma equipe “paralela” trabalhando em uma versão que foi apresentada no Portal como tendo sido elaborada pelos profissionais nomeados por portaria. Tanto é que no documento da segunda versão aparecem os nomes de dois profissionais da História com quem a Comissão oficial jamais teve contatos: Gabriela Pellegrino Soares (USP) e Pedro Paulo Abreu Funari (Unicamp).

Sobre os pareceristas, há que se reconhecer a importante contribuição aos trabalhos da Comissão na versão que não foi a pública e que foi substituída arbitrariamente pela versão “paralela”: Flávia Eloisa Caimi (UPF), Luís Fernando Cerri (UEPG), Marcelo de Souza Magalhães (Unirio), Marieta de Moraes Ferreira (FGV), Martha Campos Abreu (UFF), Renilson Rosa Ribeiro (UFMT) e Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL). Seus nomes constam na segunda versão do documento publicado pelo MEC no Portal, ao contrário dos nomes de Helenice Aparecida Bastos Rocha (Uerj) e Maria Helena Rolim Capelato (USP), que também emitiram pareceres. Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA) participou como parecerista para os assuntos da diversidade e seu nome também consta no documento, assim como os de Antonio Daniel Marinho Ribeiro, Giovani José da Silva, Leandro Mendes Rocha, Leila Soares de Souza Perussolo, Maria da Guia de Oliveira Medeiros, Marinelma Costa Meireles, Rilma Suely de Souza Melo e Tatiana Gariglio Clark Xavier, que aparecem como os elaboradores da proposta de História. Reafirma-se, porém, de forma contundente, que a segunda versão elaborada pela Comissão e alimentada pelas sugestões, críticas, comentários e pareceres foi trocada por outra, a que está publicada oficialmente como segunda versão pelo MEC.

A BNCC é para quem afinal? Muitas críticas recebidas pela Comissão estavam embasadas na ideia de que professores de História não conseguiriam manejar a proposta junto a seus alunos. Estariam esses professores e as associações científicas que criticaram a primeira versão realmente defendendo os direitos de aprendizagem dos alunos ou apenas defendendo-se e defendendo a sua própria formação e os seus interesses calcados na tradição historiográfica hegemônica e predominante? Igor Salomão Teixeira e Nilton Mullet Pereira, ao se referirem às controvérsias nos debates sobre a BNCC e a Idade Média nos currículos escolares, salientaram que:

Em novembro de 2015 a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) disponibilizou em seu site uma carta sobre a versão preliminar da BNCC e, dentre as críticas sobre a escolha da comissão responsável pela elaboração do documento, o calendário limitado de consulta e as limitações à própria manifestação no portal da Base, os membros da Diretoria afirmaram que a manifestação da ABREM não se trata de uma “defesa” pelo estudo da História Europeia, nem de uma “posição conservadora” sobre o ensino de História. (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016, p. 18-19)

A experiência dos trabalhos na Comissão da BNCC mostrou que será necessária uma profunda revisão em todas as dimensões do Ensino de História, especialmente nos cursos de formação de professores no Brasil, estruturados na divisão quadripartida e nas balizas cronológicas de acontecimentos políticos e/ou econômicos que constroem narrativas colonialistas que geram pouco (ou nenhum) orgulho e muito preconceito.

Reflexões sobre a formação docente em História: o professor historiador

É interessante observar o movimento criado em torno da construção da primeira versão do documento de História da BNCC, especialmente por parte de algumas associações científicas, tais como a ABREM e o Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Ambas se manifestaram em carta aberta veiculada pela Associação Nacional de História (Anpuh) em que se mostraram indignadas com a exclusão de “conteúdos” de História Antiga e Medieval, por exemplo. Nesse e em outros casos não se discutiu o direito de aprendizagem dos alunos, mas o que se faria com os professores especialistas nessas áreas, caso a BNCC fosse aprovada da maneira como estava elaborada. A delicada questão expõe um dos problemas mais sérios da formação do professor historiador no Brasil: as maneiras como se aprende História nas universidades e faculdades e as maneiras como se ensina História na Educação Básica.

Ao se debruçar sobre o que precisa saber um professor de História para ensinar de forma competente o componente curricular escolar, Flávia Eloisa Caimi assinala que é necessário:

[...] focalizar [...] três aspectos para refletir sobre a natureza do [...] trabalho [do professor historiador]: 1) os saberes a ensinar: história, historiografia,

epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros. (CAIMI, 2015, p. 112)

Ao que parece, o item 1 (saberes a ensinar), citado pela autora, é apresentado como o mais importante aos acadêmicos das licenciaturas em História. O item 2 (saberes para ensinar) tem sido relegado às Faculdades de Educação e aos professores de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, enquanto o item 3 (saberes do aprender) não tem despertado a preocupação e o interesse naqueles que se consideram “historiadores” e, portanto, mais afeitos à pesquisa do que ao ensino.

Muito já foi discutido sobre a desvinculação entre o ensino e a pesquisa no Ensino Superior. Há, inclusive, os que defendem a ideia de que o pesquisador lida com a História e o professor deve lidar apenas com o Ensino. Não é por acaso que facilmente se encontra a seguinte situação em cursos de licenciatura: um professor de História Medieval, por exemplo, ensina “conteúdos” da disciplina acadêmica, mas não se preocupa em ensinar metodologias de ensino, conceitos, procedimentos e atitudes para os futuros docentes em formação. Afinal, para isso existiriam as chamadas “matérias pedagógicas” e as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, muitas vezes olhadas com desdém por aqueles que se consideram, de fato, “historiadores”. Consideradas de menor prestígio, muitas vezes tais disciplinas são oferecidas por docentes que não têm formações pedagógica e histórica/historiográfica adequadas.

O modelo quadripartido da História (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) segue dominando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História, de Norte a Sul do Brasil. Variações desse modelo podem ser encontradas nas disciplinas relacionadas à História do Brasil (Colônia, Império e República) e na forma como são organizados os cursos, em geral seguindo uma cronologia baseada nas transformações políticas e econômicas ocorridas fora do espaço americano. Os acadêmicos brasileiros, assim, têm contato com uma historiografia sobretudo francesa e pouco ou nada leem sobre o que se produz na área de História em países latino-americanos, por exemplo, que passaram por situações de colonialismo semelhantes à do Brasil.

Dessa forma, é muito comum que acadêmicos de História reconheçam textos e ideias de Jacques Le Goff, George Duby, Jean Delumeau e de outros franceses, mas nunca tenham ouvido falar na universidade, durante os anos de formação, de historiadores argentinos, mexicanos, chilenos e de outras nacionalidades não europeias. Não é de se estranhar, portanto, que haja dificuldades em se compreender a História fora de um

modelo consagrado pelo menos desde o século XIX, em que o Brasil aparece para o mundo somente depois de “descoberto” pelos europeus. O colonialismo deixou suas marcas profundas, inclusive nas universidades brasileiras, e mesmo com o aumento considerável do número de cursos de pós-graduação em História espalhados pelo país, é possível verificar-se uma hierarquização na produção historiográfica brasileira, com as universidades do Centro-Sul, notadamente a USP (Universidade de São Paulo), servindo como modelo e parâmetro de onde se emanam ideias e gentes que fazem a “boa” História.

O que fazer a partir dessas constatações, além da crítica e da reclamação pela mudança no estado em que se encontra a formação de professores de História no Brasil? Em primeiro lugar será preciso rever o modelo adotado há quase um século de como se estuda e se aprende a História. É possível que História Antiga, dentre outras disciplinas, ainda subsista nos currículos das licenciaturas por muitos anos, mas seria possível pensar que o professor dessa disciplina acadêmica também se ocupasse de como se ensina e se aprende História Antiga, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica? Sabe-se que os cursos de licenciatura em História estão “infestados” dos chamados “seminários”, em que os acadêmicos em formação leem textos e os apresentam para a turma, além do professor. Esta não parece ser a melhor maneira de livrar-se de um ensino verborrágico, livresco e sem sentido, mas será exatamente dessa forma que os futuros professores farão com seus próprios alunos se mudanças não forem implementadas.

Como aprenderam apenas “conteúdos” e não as formas de se ensinar e de se aprender conceitos, atitudes e procedimentos, os professores de História formados em cursos de licenciatura recorrerão, inevitavelmente, aos materiais didáticos que proliferam nas escolas públicas e privadas. Na maioria deles encontrarão o conforto de ver a História organizada tal como lhes foi apresentada no Ensino Superior: entre imagens e textos (BITTENCOURT, 1998), as páginas dos livros didáticos desfiam uma narrativa linear, cronológica, evolucionista, por etapas de desenvolvimento, como se não houvesse diversidade e múltiplas formas de as sociedades se relacionarem com o ambiente e entre si. Não é à toa que populações indígenas contemporâneas ou grupos que vivem no continente africano na atualidade sejam tratados como “primitivos” ou pertencentes à “Idade da Pedra”. Afinal, se a História com H maiúsculo só se inicia com o surgimento da escrita, na chamada História Antiga, as populações ágrafas e que possuem forte tradição nas oralidades estariam fora da História, em uma “Pré-História”, de acordo com manuais e outros materiais didáticos.

Reflexões sobre os livros e outros materiais didáticos: a escrita escolar da História

Livros e outros materiais didáticos são um grande negócio no Brasil: são vendidos aos milhões e usados por professores e alunos de Norte a Sul do país, muitas vezes como único recurso disponível nas escolas. Há um grande investimento financeiro na produção, distribuição e avaliação do livro didático de História no Brasil, entretanto, não se verifica investimento maciço na produção local de estados e municípios. A História Local é, assim, negligenciada em favor de uma História pretensamente nacional e global. Os livros ainda trazem uma narrativa genérica e que serviria para explicar toda a história do Brasil. As diferenças entre as distintas regiões (Amazônia, Centro-Sul e Nordeste) são apagadas e o que se vê é uma história articulada aos eixos Rio-São Paulo-Minas, com o Nordeste aparecendo somente no período colonial e o Sul no período das migrações europeias, a partir do século XIX. Populações indígenas, africanas e afrodescendentes ocupam lugares específicos, em uma sequência linear na qual não há simultaneidades, paralelismos e tampouco justaposições, criando, assim, um imaginário de indígenas preguiçosos e negros e negras afeitos somente ao trabalho manual.

Circe Bittencourt, porém, alerta que o uso do material didático e a forma como seu conteúdo será ensinado e aprendido dependem, em grande parte, da postura do professor:

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leituras do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 1998, p. 73-74)

Ainda que a atuação do professor seja fundamental, há um problema grave a ser enfrentado no uso de livros didáticos de História: a apresentação de apenas uma versão possível para os acontecimentos, no caso, a interpretação do(s) autor(es). A dificuldade maior de professores de História é apresentar diferentes versões, não apenas baseadas em fatos políticos, mas conjugando-as com a economia, a religião, a cultura e outras tantas dimensões da vida humana. Os livros didáticos, em sua maioria, referem-se a reis, príncipes, imperadores, monarcas, nobres, presidentes, líderes religiosos e políticos, mas não tratam das “pessoas comuns” (THOMPSON, 1987; WILLIAMS, 1969). Isso explica, por exemplo, a ausência de homens e mulheres pobres e livres, que não aparecem nas narrativas didáticas de História do Brasil. Para muitos alunos, inclusive (e, infelizmente, para uns tantos professores), o período abarcado pela escravidão negra no Brasil foi somente vivido por duas “categorias” de pessoas: homens brancos, livres e ricos e homens negros, escravos e despossuídos. Contudo, há uma miríade de gentes (homens, mulheres, homossexuais masculinos e femininos, idosos, crianças, indígenas, negros livres, etc.) que não aparecem nas histórias contadas pelos livros, o que faz com que crianças, adolescentes e jovens não compreendam sua própria história e se sintam minoria, quando, na verdade, constituem a maioria da população, obliterada e invisível nas obras didáticas.

Fernando Seffner, ao refletir sobre as homossexualidades na escola e as dificuldades em se falar sobre o que é considerado “normal” na sociedade, gerando-se “maiorias e “minorias”, observa que:

As noções de maioria e minoria são metáforas bélicas, entendidas na ótica de uma geopolítica de ataque e defesa. Ao contrário do que insistem os programas de direitos humanos na escola, o linguajar é apropriado numa lógica que valoriza o pertencimento à maioria para oprimir a minoria. Outro elemento aqui presente é o afastamento entre o que se diz, o que se faz e o que se valoriza no interior da escola, e o que prevalece na “vida lá fora”. Conforme já tratado extensamente na bibliografia educacional [...], uma parte importante do que é aprendido na escola é vista como sem valor no mundo “lá fora”, assim como uma parte enorme de conhecimentos e questões do “mundo lá fora” não entra e não é problematizada na escola. (SEFFNER, 2013, p. 153)

Os livros didáticos de História apresentam um mundo sem valor e sem significados para alunas e alunos pobres, negros, pardos, homossexuais, que não se reconhecem nem

mesmo nas imagens veiculadas. Tais imagens, em grande parte meramente ilustrativas, apresentam ideias distorcidas que se não forem devidamente contextualizadas pelo professor ensinam preconceitos, estereótipos e concepções cristalizadas que dificilmente serão desconstruídas nos cotidianos escolar e extraescolar. Além disso, textos, atividades e exercícios preconizam, sobremaneira, a memorização excessiva e a descontextualização. A utilização de questionários não favorece os debates, a descolonização dos currículos, a criatividade e a sensibilidade de alunos e professores. Assim, o eurocentrismo ganha espaço nas páginas de livros e de outros materiais, em que populações negras e indígenas têm pouca ou nenhuma visibilidade. Não é à toa que o Egito aparece (quando aparece) como único legado da África, além de algumas poucas linhas dedicadas ao surgimento dos primeiros hominídeos.

Anderson Oliva, ao estudar manuais didáticos de Brasil e de Portugal, entre 1990 e 2005, chega às seguintes conclusões sobre o lugar ocupado pela África nas narrativas históricas apresentadas pelos materiais analisados:

Já sobre a localização do Egito no continente africano, 86% dos livros observados (seis dos sete) faziam referências diretas a tal aspecto. A princípio, o tema parece ser redundante, ou se recobrir de obviedade. Mas não podemos esquecer que a associação do Egito ao “Crescente Fértil”, tornou-se, muitas vezes, um elemento de maior ressonância do que a visualização do Egito na África. Portanto, a citação explícita e direta da localização geográfica da civilização egípcia no continente africano se reveste de grande importância. Tal iniciativa, se trabalhada de forma mais esclarecedora por professores e estudantes, poderia despertar um interesse maior acerca da temática e a formulação de questionamentos que os aproximassem dos debates anteriormente apresentados. (OLIVA, 2008, p. 190-191)

Os problemas verificados em relação às narrativas históricas excludentes não se restringem à África. Se as Américas derivam, exclusivamente, da ambição, da cobiça e da ganância de europeus, que disputavam entre si territórios além-mar, torna-se uma tarefa quase impossível de ser realizada o estudo e a percepção das presenças indígenas ao longo do tempo no continente, bem como suas lutas e resistências a toda sorte de tentativas de extermínio e de escravização. Em relação aos negros africanos escravizados e seus descendentes, o fato de sua história ser encerrada nos livros didáticos no 13 de maio de 1888, oblitera as lutas do passado e do presente contra o racismo e as formas de

discriminação e preconceito raciais. Se “raça” é uma noção criada para classificar seres humanos e que foi tomada no século XIX como verdade absoluta para explicar a superioridade europeia e a inferioridade dos demais povos (SCHWARCZ, 1993), os livros didáticos de História no Brasil continuam a reproduzir, em pleno início de século XXI, narrativas que tornam invisíveis tais populações e naturalizam, por exemplo, ideias de que negro = africano = escravo; indígena = primitivo = selvagem = preguiçoso.

A história das populações indígenas é tratada apenas como a do encontro/ choque entre “civilizados” e “selvagens”. A trajetória das populações africanas e afrodescendentes, por sua vez, é estudada apenas pela chave explicativa da escravidão. Não há referências a outras formas de resistência de negros escravizados a não ser a consagrada visão dos quilombos, especialmente o Quilombo dos Palmares. Inúmeras foram as formas de resistência protagonizadas por indígenas e negros no período colonial: fugas, capitulações, acordos, etc. É possível, inclusive, referir-se a diferentes formas de escravidão e não apenas às clássicas, em que os castigos físicos predominavam nas relações de opressão entre senhores e cativos. Sem “abrandar” a escravidão a que foram submetidos milhões de africanos e seus descendentes no Brasil, os livros didáticos poderiam contribuir para a melhor compreensão de uma história ainda pouco revelada em toda sua complexidade e nuances.

Por que não considerar outras maneiras de periodização da História em livros e materiais didáticos? A história do Brasil, por exemplo, poderia ser contada a partir das evidências da presença dos primeiros habitantes nas Américas (30.000/ 11.000 anos a. P.) até a chegada dos europeus no final do século XV, que seria chamado de História do Brasil Indígena. O período que vai do século XV ao século XIX receberia a denominação de História do Brasil colonizado por europeus, especialmente portugueses. Do século XVI ao XIX, justapondo-se ao Brasil colonizado (inclusive para se estudar as simultaneidades que tanta falta fazem aos materiais didáticos), se estudaria a História do Brasil escravocrata. Os séculos XIX, XX e XXI poderiam ser chamados de História do Brasil diverso. Sabemos que tal periodização é passível de muitas críticas, também, mas é apenas um exemplo de que é possível propor-se algo diferente do que já se tornou consagrado, canônico em livros e outros materiais didáticos.

Enfim, não há receitas e nem fórmulas para se resolver os problemas crônicos verificados no Ensino de História no Brasil. Contudo, reitera-se que se não for superado o eurocentrismo onipresente nos currículos (vide as discussões sobre a terceira versão da

BNCC ³), na formação de professores e nos livros didáticos, não se combaterá o racismo vigente na sociedade brasileira há séculos. Para além de “conteúdos” que não fazem sentido algum e nem possuem significado para alunos e professores, os debates sobre qual História queremos nas escolas brasileiras e sobre os direitos de aprendizagem dos alunos devem apontar para mudanças nas matrizes curriculares, nos cursos de licenciatura e na produção didática de História. Todos os esforços deverão ser feitos para que os objetivos maiores do Ensino de História sejam alcançados: que alunos e professores historiadores conheçam, compreendam, interpretem, critiquem e transformem o mundo que os rodeia, desnaturalizando-o, desconstruindo-o e propondo “outros mundos”.

Considerações finais

Referir-se ao racismo presente no Ensino de História no Brasil não é tarefa das mais fáceis, pois os preconceitos, além de velados, se encontram camuflados em diferentes falas, atitudes e situações. Seja nos currículos, nos cursos de formação de professores de História ou nos livros e outros materiais didáticos, a visão eurocêntrica da história ainda é predominante e naturalizada entre alunos e professores. O processo de desconstrução e superação do racismo nas escolas brasileiras passará por uma profunda e necessária revisão das narrativas apresentadas a crianças, adolescentes e jovens, dentro e fora do ambiente escolar. As discussões que envolveram a elaboração da primeira versão da BNCC, por exemplo, evidenciaram que há muito a ser feito ainda nos embates contra o racismo e as publicações da segunda e da (preliminar) terceira versões mostram o quanto ainda somos preconceituosos em relação às origens negras e indígenas do país.

Enquanto eram as editoras as vozes que estabeleciam, de fato, os currículos, por que não havia a grita geral que houve com a primeira versão da História na BNCC? Quando no Brasil se romperá com a divisão quadripartida, desfocando a história europeia como a mola propulsora da história do Brasil? Quando as universidades considerarão de fato os professores da Educação Básica como parceiros, aliados e não como meros reprodutores do conhecimento científico que emana exclusivamente delas? Como é possível se imaginar uma educação das relações étnico-raciais no Brasil com o currículo nacional que vem se desenhando, com os cursos de formação de professores absolutamente alheios ao que acontece nas escolas de Educação Básica e com livros e outros materiais didáticos ainda carregados de tantos estereótipos e preconceitos? Muitas perguntas requerem mais do que

³ Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 15 mar. 2017.

respostas prontas e definitivas: pedem debates que problematizem o *status quo* e que se preocupem com os direitos de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Na Itália contemporânea, por exemplo, de acordo com o professor Paolo Bianchini, da Università degli Studi di Torino, especialista em História da Educação e em manuais didáticos, há um forte movimento que discute a necessidade ou não de se estudar o Império Romano nas aulas de História. De acordo com Bianchini, mais interessante é se pensar nos usos e abusos que o regime político liderado por Benito Mussolini (1922-1943) fez do Império, a fim de convencer aos italianos a aderirem às ideias fascistas.⁴ Se um país europeu como a Itália não faz questão de que seus alunos da educação básica estudem conteúdos tão caros a professores no Brasil, pergunta-se: é importante ter aulas de História europeia nas escolas brasileiras? Qual a relevância social do conhecimento produzido e reproduzido pelos professores historiadores? Essas e outras questões apontam para a direção de que ensinar História no Brasil não tem sido ensinar História do Brasil. Isso porque, como visto, há tempos adotou-se uma história da “Humanidade” balizada por datas e acontecimentos ocorridos fora do continente americano, excludente e preconceituosa, em que a alteridade é tratada por meio do binômio “civilizados” *versus* “selvagens”.

Uma consulta a qualquer dicionário da língua portuguesa na Internet⁵ para se verificar os significados da palavra “orgulho”, remete a pelo menos dois verbetes: “1. sentimento de prazer, de grande satisfação com o próprio valor, com a própria honra. 2. pej. sentimento egoísta, admiração pelo próprio mérito, excesso de amor-próprio; arrogância, soberba.” Tomando-se o primeiro significado dado pelo dicionário, como se pode imaginar que um aluno tenha sentimento de prazer, de grande satisfação com o próprio valor, com a própria honra, se tudo o que ele aprende nas aulas de História nega quem ele seja? As aulas de História ensinam que o Brasil só “começa” com a chegada dos “civilizados” portugueses e que devemos a eles a língua, a religião e outros aspectos sociais e culturais. O Censo 2010, entretanto, aponta que mais da metade da população brasileira atual não é branca (BRASIL, 2010), colocando em xeque essa versão dos fatos. Das “selvagens” populações indígenas não herdamos apenas topônimos e, tampouco, somente o hábito do banho diário e do uso de redes para dormir ou descansar. A questão é que não se sabe de outras

⁴ Em conferência intitulada “La historia en la formación del profesorado y de los ciudadanos en la Italia de los siglos XIX y XX, con especial atención a los manuales”, proferida na I Jornada Internacional de Ensino de História na Amazônia, realizada entre 05 e 09 de julho de 2016, na Ufopa (Universidade Federal do Oeste do Pará), em Santarém, Pará, Brasil.

⁵ Disponível em <https://www.google.it/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=significado+orgulho&*>. Acesso em 15 mar. 2017.

histórias, pois se insiste em conhecer apenas a narrativa dos conquistadores, colonizadores europeus que subjugarão os Outros com muita violência e o uso de armas, epidemias, etc.

O fato de se discutir tais assuntos em um momento em que a escola pública brasileira é atacada de diversas formas (“Escola Sem Partido”, “Novo Ensino Médio”, etc.), mostra o quanto ainda são necessários os debates sobre os currículos, a formação de professores historiadores e os livros didáticos de História. Em um país que não se enxerga negro, indígena e oriundo de populações não europeias, é difícil descolonizar os saberes constituídos e consagrados. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em seus primórdios, no século XIX, consolidou determinadas formas de se escrever a História do Brasil. Ao que tudo indica, Von Martius e Varnhagen, dentre outros, fizeram com que gerações e gerações de professores e alunos de História acreditassem que os ágrafos indígenas não têm história, apenas etnografia, além de desconsiderarem a presença de africanos e de afrodescendentes como protagonistas na trajetória espaço-temporal do que veio a se constituir o Brasil. Entre o orgulho e o preconceito, escreve-se e ensina-se uma história dolorosamente entrelaçada pelo encontro/ desencontro/ reencontro/ confronto de povos oriundos de diferentes partes do mundo. O espelho de Heródoto mostra um país que possui face negra, traços indígenas e que carrega em seu corpo as marcas do colonialismo, da escravidão e dos deslocamentos, em resumo, uma metamorfose ambulante.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2000/ 2010*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 25 jan. 2017.
- BRITO, Edson Machado de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras*, Dourados, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./ dez. 2009.
- CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./ dez. 2015.
- CALAINHO, Daniela Bueno; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. *História. Doc*. São Paulo: Saraiva, 2015. (4 vol.).

- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1981.
- GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/ Uberlândia: Edusc/ Edufu, 2004.
- MATTOS, Hebe. *Sobre a BNCC e os historiadores*. 2015. Disponível em <<https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>>. Acesso em 15 mar. 2017.
- MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./ jun, 2016.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- OLIVA, Anderson. Uma história esquecida. A abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). *Em Tempo de Histórias*, Brasília, n. 12, 2008.
- ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu. Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- PORTO, Ana Luiza Araújo. Entre práticas e saberes históricos: um diálogo entre o ensino de História Contemporânea e as teorias curriculares pós-críticas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIV, 2007, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2007.
- RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a lei 11.625/ 2008 e a inclusão da temática indígena na escola. *Gepiadde*, Itabaiana, Ano 08, Vol. 16, jul./ dez., 2014.
- SCHWARCZ, Lilia K. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./ mar. 2013.
- TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016.
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade*. (Vol. 1). Tradução de Renato Busatto Netto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. (Org.). *América em tempo de conquista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. *Nova face do autoritarismo*. 2015. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>>. Acesso em 15 mar. 2017.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1969.

