

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Thaís Aline Laurentino Quintas de Barros

**Educação e Relações Étnico-Raciais no currículo da Secretaria
Municipal de Educação de São Paulo**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2019

Thaís Aline Laurentino Quintas de Barros

**Educação e Relações Étnico-Raciais no currículo da Secretaria
Municipal de Educação de São Paulo**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

São Paulo

2019

BANCA EXAMINADORA

Marielle,

PRESENTE!

AGRADECIMENTO

Esta pesquisa contou com o apoio da CAPES no período de junho de 2017 a dezembro de 2018, com o número de processo: 88887.149977/2017-00 para ser realizada. Com isso, deixo meu profundo agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Eis aqui um espaço que pensei ser um dos mais tranquilos de toda a pesquisa, e assim que tentei registrar as primeiras linhas percebi o meu engano, como não ser injusta ou relapsa com tantas pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram na conclusão desse trabalho?

Inicio os agradecimentos à minha orientadora Professora Doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt, pelo aprendizado, confiança, apoio e, sobretudo, pelo exemplo de comprometimento profissional.

À minha querida Professora Doutora Maria Laura Prada (*em memória*), sua influência se reflete na professora que procuro ser. Infelizmente a imaturidade, na época em que fui sua monitora, talvez não tenha me dado consciência para agradecê-la à altura. Ainda assim, guardo com carinho o livro que me deu. Agradeço por todo aprendizado e pelas palavras ao pé do ouvido no dia da colação de grau que, sem dúvida, me trouxeram até aqui.

À minha família, por compreender minhas “visitas de médico” sempre chegando e já saindo e, mesmo assim, torcer sempre pelo meu sucesso.

Aos queridos colegas do grupo de estudos sobre questões de gênero UNIKA do ABC que, em tempos duros para discussões dessa temática, foram um forte ponto de apoio e militância; guardo com carinho os domingos de estudo e das nossas corajosas apresentações em escolas e faculdades. Muito trabalho vem pela frente.

Aos meus alunos, por fortalecerem sempre os meus ideais e toparem as construções conjuntas de aprendizado; suas colocações e desafios são o norte para que eu afirme, com muito orgulho, que sou Professora. Aos colegas professores, que muitas vezes tiveram que substituir as minhas ausências durante o percurso da pesquisa.

Aos colegas ingressantes no programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) em 2017, agradeço pelas conversas trocadas nos almoços e cafezinhos, pelas trocas de experiências, pelos ouvidos emprestados aos “dramas” da pesquisa. Em especial à Amanda Matta, que foi se mostrando uma amiga e por quem guardo carinho e torço pelo seu futuro.

À Fernanda Borsatto Cardoso, que gentilmente colaborou para essa pesquisa com indicação de fontes sobre o Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME de São Paulo.

Aos Professores do EHPS, em especial à Professora Doutora Luciana Maria Giovanni, por mostrar que existe doçura no meio Acadêmico e ao Professor José Geraldo Silveira Bueno, pela paciência com a minha “ingenuidade acadêmica” na elaboração do anteprojeto. À Betinha, assistente de Coordenação do programa, pelo acolhimento afetuoso desde o primeiro dia.

À banca de qualificação composta pela Professora Doutora Márcia Guerra Pereira e Professor Doutor Carlos Antonio Giovinazzo Junior, que muito contribuíram com sugestões e apontamento de possibilidades para essa pesquisa.

Ser professora e pesquisadora não teria dado certo sem a participação de todos.

Muito Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como a Lei n. 10.639/03 se constituiu em currículo prescrito pelas políticas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. O estudo articula a trajetória recente da Lei n.10.639/03 às políticas públicas educacionais antirracistas municipais à identificação das mudanças e permanências teórico-metodológicas sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos documentos de orientação curricular da disciplina de História do Ensino Fundamental II, durante diferentes administrações da Prefeitura de São Paulo, no período de 2005 a 2016. Subsidiaram a pesquisa os autores Goodson (1991 e 1995), Sacristán (2000), Bittencourt (1998 e 2018) e Gomes (2011)

Palavras-chave: Lei n. 10.639/03; Educação Étnico-Racial; Currículo e Diversidade; Ensino de História.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the law n. 10,639/03 is constituted in curriculum prescribed by the policies of the City Department of education (EMS) of São Paulo. The study articulates the recent trajectory of law n. 10,639/03 public educational policies municipal antiracist the identification of changes and theoretical-methodological stays on the subject history and Afro-brazilian and African Culture in curricular guidance documents of the discipline of History of elementary school II, during different administrations of the city of São Paulo, in the period from 2005 to 2016. Subsidize the research authors Goodson (1991 and 1995), Sacristán (2000), Bandi (1998 and 2018) and Gomes (2011)

Key-words: Law number 10,639/03; Ethnic-races Education; Curriculum and Diversity; History Teaching.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	TRAJETÓRIA RECENTE DO COMBATE AO RACISMO PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	18
	1.1 O Significado Simbólico da Lei n. 10.639/03.....	18
	1.2 Currículo e a Disputa de Poder.....	22
	1.3 Desdobramentos da Lei n. 10.639/03 nas políticas públicas educacionais.....	29
	1.4 Desdobramentos da Lei n. 10.639/03 nas Pesquisas.....	36
CAPÍTULO II	O ENFRENTAMENTO DO RACISMO POR MEIO DA EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DE KASSAB E HADDAD.....	38
	2.1 O PL 325/93 e a Lei municipal n. 11.973/96 de São Paulo.....	39
	2.2 Governo Kassab – políticas para superação do Racismo através da Educação.....	42
	2.3 Governo Haddad – políticas para superação do Racismo através da Educação.....	45
CAPÍTULO III	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURRÍCULOS PAULISTANOS: “ORIENTAÇÕES CURRICULARES: PROPOSIÇÕES DE ESPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS” E “DIREITOS DE APRENDIZAGEM”.....	51
	3.1 Apresentando os documentos de Pesquisa.....	52
	3.2 Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais nas propostas curriculares dos governos de Gilberto Kassab e Fernando Haddad.	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
	ANEXOS.....	80
	Anexo A – Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.....	80
	Anexo B – Lei n.11973/96, Município de São Paulo.....	81
	Anexo C - PL 325/93, Município de São Paulo.....	82
	Anexo D – Decreto 36.173/96, Município de São	

Paulo.....	84
Anexo E – Portaria SME – SP n. 4.507 de 30 de agosto de 2007.....	85
Anexo F – Decreto n. 54.452 de 10 de outubro de 2013, Município de São Paulo.....	89
Anexo G - Organograma – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	92
Anexo H – Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial.....	93
Anexo I – Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental II – História	97
Anexo J – Coleção Respeitar é Preciso.....	101
Anexo K - Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – Direitos dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral	102
Anexo L – Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – História	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM	Comissão de Administração Pública
ATP/CI	Centro de Informática da Assessoria Técnica de Planejamento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEU	Centro Municipal Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEDE	Coordenadoria Pedagógica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIPED	Diretoria Pedagógica
DOC	Diário Oficial da Cidade de São Paulo
DOT- P	Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EDUC	Comissão de Educação, Cultura e Esportes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EHPS	Educação: História, Política, Sociedade
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FIN	Comissão de Finanças e Orçamento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEAB/UFSCar	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos
NEINB/USP	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo

NEER	Núcleo de Educação Étnico-Racial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMESP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMPIR	Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial
UE	Unidade Escolar
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos de Pesquisa A.....	52
Quadro 2 – Documentos de Pesquisa B.....	64

LISTA DE IMAGEM

IMAGEM 1	Orientações Curriculares: Proposições de Expectativa de Aprendizagem – Ensino Fundamental II, História	63
----------	--	----

INTRODUÇÃO

O interesse desta pesquisa é analisar como a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas nos documentos de orientação curricular da Secretaria Municipal de São Paulo (SME) no período de 2005 a 2016.

A ideia desta pesquisa foi se formando com o desenvolvimento da minha própria trajetória profissional, desde a graduação em História. Iniciei na graduação em fevereiro de 2003, um mês após à promulgação da lei n. 10.639/03, e me recordo das discussões acaloradas a respeito da necessidade de se adequar a grade curricular do curso à lei durante os anos iniciais. Quando formada e iniciante como professora da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, senti a necessidade de complementar (por conta própria) a lacuna da minha formação com cursos de formação continuada e oficinas que abordassem a temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Atrás de maiores possibilidades na evolução da carreira prestei concurso público para professor(a) de História na Prefeitura de São Paulo e ingressei em 2012; logo percebi as diferenças estruturais entre as duas redes, principalmente a respeito da oferta de cursos para formação de professores. Foi nela, também, que soube do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) da própria rede municipal de São Paulo e recebi, no ingresso da docência, as Orientações Curriculares da SME pela escola, entre elas as Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (2008). Concomitante a esse ingresso, cursei o *lato-sensu* em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP e desenvolvi uma monografia em 2013 sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Prefeitura de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Bianca Barbagallo Zucchi.

Até o início desta pesquisa, passei por três administrações diferentes na Prefeitura de São Paulo, com o último ano de Kassab (PSD), a administração do Haddad (PT) e o primeiro e único ano do Dória (PSDB). Durante todo esse período, a produção de material de orientação curricular e pedagógica esteve presente em todas elas, mas a divulgação da propaganda de que São Paulo estava produzindo seu primeiro currículo da cidade em 2017 no site da SME e em veículos da

imprensa, trouxeram à tona uma dúvida: a rede municipal não tinha currículo antes de 2017? Como os currículos vem respondendo às reivindicações do Movimento Negro por uma educação antirracista na Prefeitura de São Paulo? Todas as peças da minha trajetória profissional até aqui somaram-se a essa última e constituíram, então, no já mencionado interesse de pesquisa, mas com o recorte temporal de 2005 – ano da formação do NEER e 2016 – última administração da Prefeitura de São Paulo anterior ao início desta pesquisa.

Em um primeiro levantamento bibliográfico no banco de dissertações e teses no banco virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores “cultura afro-brasileira” e “educação”¹, 357 resultados se apresentaram, sendo compostos, em sua maioria, por dissertações de mestrado. Os resultados desse levantamento vêm demonstrando que as possibilidades de pesquisa sobre essa temática não se esgotam e continuam sendo o foco de estudos em dissertações e teses nas Universidades Brasileiras.

Com os critérios descritores “cultura afro-brasileira” e “educação” entre os temas mais expressivos numericamente, pode-se observar que 54 dissertações relacionam-se às práticas pedagógicas dos docentes, 25 ao currículo e 19 à formação de professores. A observação sobre as pesquisas destinadas à análise de currículo do ensino básico sob a perspectiva “cultura afro-brasileira” no banco da CAPES, que se referem à educação municipal, abrangem diversas regiões do território nacional como: Feira de Santana (BA), Fortaleza (CE), Goiânia (GO), Belo Horizonte (MG), Sabará (MG), Marcação (PB), João Pessoa (PB), Recife (PE), Campinas (SP), Guarulhos (SP), Santo André (SP); no entanto, sobre o município de São Paulo - SP², maior cidade do país, os resultados foram muito abaixo do esperado. Destacamos as dissertações de mestrado de Portella (2014) e a tese de doutorado de Cardoso (2018). Por isso, esta pesquisa visa trazer colaborações às discussões sobre essa temática.

¹ A pesquisa foi realizada sem definir um período, preferiu-se realizar um levantamento mais amplo sobre o material encontrado no Banco de Teses da CAPES. Último acesso em 16/01/2018

² São mais frequentes sobre políticas públicas do ensino estadual de São Paulo.

Como problema de pesquisa nos interessa saber como o poder público em São Paulo respondeu às reivindicações do Movimento Negro após a promulgação da Lei federal n.10.639/03. As propostas curriculares para as escolas municipais passaram pelo debate de uma educação antirracista? Houveram reformulações curriculares nesse sentido?

O Objetivo a que se propõe essa pesquisa é, portanto, analisar como os desdobramentos da Lei n.10.639/03 vão se configurar em currículos prescritos nas administrações de Gilberto Kassab e Fernando Haddad na prefeitura de São Paulo, entre os anos de 2005 e 2016.

Como a disciplina de História é uma das mais visadas tanto pelo Movimento Negro como no próprio texto da Lei n.10.639/03 para a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e combate ao racismo, nosso recorte do objeto de estudo se dará aos currículos de História do Ensino Fundamental II da SME de São Paulo.

O levantamento de documentos legais municipais de São Paulo voltados ao combate ao racismo pela educação e as propostas curriculares apresentadas entre 2005 e 2016 foram nossas principais fontes de pesquisa.

Por fim, a pesquisa foi, assim, organizada:

Capítulo I – Trajetória Recente do Combate ao Racismo Pela Educação Brasileira.

Capítulo II – O Enfrentamento do Racismo por meio da Educação nos governos de Gilberto Kassab e Fernando Haddad.

Capítulo III – As Relações Étnico-Raciais em Currículos Paulistanos: “Orientações Curriculares: Proposições de Expectativas de Aprendizagem” e “Direitos de Aprendizagem”.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA RECENTE DO COMBATE AO RACISMO PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo procurou apresentar a trajetória de como a educação passa a incorporar o combate ao racismo como temática em seus debates, a partir da Lei Federal n. 10.639/03. Para esse capítulo, fizemos um levantamento de pesquisas e artigos que datam da primeira década de 2000, ou seja, mais atuais, relacionando-os com autores clássicos sobre o debate conceitual de currículo. Visto que o reconhecimento da luta antirracista na educação pelo Movimento Negro e seu processo histórico vem se consolidando nas pesquisas acadêmicas, optamos por fazer um recorte de uma história recente referente ao período próximo à promulgação da lei n. 10.639/03 e o pós-lei, inicialmente resgatando o seu valor simbólico, analisando as relações conceituais entre currículo e diversidade cultural e, por último, os seus desdobramentos no âmbito legislativo e de pesquisas.

1.1 O Significado Simbólico da Lei n. 10.639/03

A construção de uma educação de qualidade pautada nos princípios democráticos nos leva ao debate da inserção de temas que representem os mais variados grupos sociais no contexto escolar. Entre os principais temas estão as relações étnico-raciais.

O campo das relações étnico-raciais é complexo por ser compreendido como:

[...] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (GOMES, 2011, s/n)

Na área da Educação, a temática das relações étnico-raciais também se apresenta marcada por um processo histórico permeado pela busca da representação, pertencimento e igualdade de direitos na sociedade. Isso pode ser verificado, sobretudo, no papel fundamental do Movimento Negro brasileiro em introduzir em suas pautas a educação como partícipe na luta antirracista, com resultado em ações afirmativas e políticas públicas como a lei n. 10.639/03 (CONCEIÇÃO, 2011; DIAS, 2005; PEREIRA, 2012).

A Lei Federal n. 10.639/03 trouxe à tona discussões sobre como o racismo está institucionalizado na escola e como ela é parte importante na promoção de relações mais igualitárias na sociedade. Por essas razões, Bittencourt (2018, p. 110) ressalta que as leis federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 devem ser incorporadas nos currículos:

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 de nelas crianças e jovens, além dos próprios professores e funcionários, vivenciam cotidianamente situações de discriminação e preconceito.

A construção da escola como fonte de resistência às práticas discriminatórias através do resgate da história negra, também, é vista com relação à sua formação para a cidadania, por isso, extrapola a própria escola quando põe em discussão a estruturação da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2012).

É importante destacar que a promulgação da lei n. 10.639/03 ocorreu poucos dias da posse do presidente Lula em seu primeiro mandato, e para autores como Oliveira (2013, s/n.): “Isso tem um significado simbólico: as mudanças prometidas com a chegada de Lula e do PT ao governo se iniciaram com uma medida que era produto da reivindicação do Movimento Negro”.

O governo Lula foi herdeiro de uma profunda reforma educacional dos dois mandatos do governo FHC, que mudaram os rumos principalmente na educação do ensino básico³ (OLIVERIRA, 2009).

Esse movimento era justificado pela necessidade de modernização do país para o desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho com uma força de trabalho mais bem qualificada, acompanhando uma tendência mundial. No entanto, muitos elementos levantados por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula (OLIVEIRA, 2009).

As principais mudanças do governo de FHC se referem, sobretudo, às descentralizações e privatizações que ultrapassaram a ordem econômica e se estabeleceram também na educação, acarretando um distanciamento entre as políticas educacionais e as reivindicações dos movimentos sociais.

Por isso, Conceição (2011) e Bittencourt (2014) se aproximam na análise de que a promulgação da Lei n. 10.639/03 que introduz o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica no governo Lula, representou o compromisso com os movimentos sociais, especialmente com o Movimento Negro.

Embora o governo de Lula receba muitas críticas por ter mantido a estrutura econômica de outros governos, na educação o que se observa é que ela teve um papel crucial na implementação de programas sociais como “o Bolsa-Família, Projovem e o Primeiro Emprego” (OLIVEIRA, 2009).

Importante ressaltar que apesar dessa lei reconhecer a população negra como parte importante para a história do Brasil e estar alinhada às reivindicações do

³ “O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96” (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

Movimento Negro, os caminhos para sua aprovação não foram fáceis como indica ALBERTI; PEREIRA (2007, s/n apud Conceição 2011):

Um levantamento feito junto ao banco de dados do Congresso Nacional indicou que, anteriormente à sanção da Lei federal nº 10639, em janeiro de 2003, foram apresentadas, ao Congresso Nacional, outras cinco proposições de parlamentares ligados à esquerda partidária brasileira. Os parlamentares Paulo Paim, Abdias do Nascimento, Humberto Costa, Benedita da Silva e Bem-Hur Ferreira, o último em conjunto com Esther Grossi, foram responsáveis pelas proposições apresentadas no Congresso Nacional. O comum entre os projetos de lei desses congressistas era o fato de eles estarem embasados no mesmo tema: a introdução de temas e conteúdos da história e da cultura da África e do povo brasileiro negro nos currículos escolares. Podemos observar, nas propostas legislativas desses parlamentares, que a referência é história direcionada para a educação e a questão racial em forma de lei.

Embora esses parlamentares estivessem ligados direta ou indiretamente ao Movimento Negro, a inclusão de suas pautas nas políticas públicas educacionais durou um longo período - de 1988 a 1999 (CONCEIÇÃO, 2011). Esse foi um período marcado por grandes mudanças conceituais até o texto final da Lei n. 10.639/2003. Entre essas mudanças, a compreensão da história e cultura afro-brasileira e africana antes como disciplinas e depois como conteúdos até à desconstrução da democracia racial (BITTENCOURT, 2018).

Por todo o contexto histórico envolto nas reivindicações do Movimento Negro e, também, na entrada de suas pautas no processo legislativo brasileiro, podemos concluir que a Lei federal n. 10.639/2003 pode então ser considerada uma ação afirmativa ao determinar a obrigatoriedade de trabalhar, na rede de ensino público e privado, o conteúdo “África, cultura e história e cultura e história da população negra brasileira” (BRASIL, 2003) em “prol da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas” (GOMES, 2011, s/n.).

Por isso, estamos de acordo com Conceição (2011, p. 15):

A Lei federal nº 10.639/03 abriu espaço para um projeto nacional de educação de pretensões transformadoras, encampando uma reivindicação antiga do Movimento Negro. Ao determinar a obrigatoriedade de trabalhar na rede de ensino público e privado o

conteúdo 'África, cultura e história e da população negra brasileira', a Constituição brasileira não só pretende alterar a LDB, mas também a história da educação no Brasil. Reconhecer a diversidade étnica e cultural do país possibilita a discussão das diferenças existentes entre essas etnias e culturas e de como estão estruturadas essas diferenças.

Consideramos, portanto, a lei federal n. 10.639/03 um importante ato simbólico compreendido para além do comprometimento do governo Lula com o Movimento Negro, como destaca Oliveira (2013), mas como uma conquista consolidada no espaço legislativo e na própria educação.

A lei n. 10.639/03 compreendida não como um fim em si mesma (PEREIRA, 2012), pode ser analisada a partir dos seus desdobramentos e uma das primeiras áreas nesse debate são os currículos escolares que foram sempre vistos como espaço de luta por representatividade pelo Movimento Negro, mas, também, sempre foram alvo de "disputas de poder" (GOODSON, 2001), e sobre essa temática nos atentaremos a seguir.

1.2 Currículo e a Disputa de Poder

Constatamos, pelo levantamento bibliográfico, que uma das principais medidas tomadas para a implementação da Lei n. 10.639/03 se relaciona às necessidades das abordagens do currículo. Consideramos importante destacar as abordagens para o que se entende por currículo.

O estudo sobre currículo recebeu diferentes linhas teóricas ao longo do tempo, diferenciando-se na sua compreensão sobre aprendizagem, cultura, sociedade e poder. As principais linhas teóricas podem ser divididas em: teorias curriculares não-críticas; teorias curriculares críticas e teorias curriculares pós-crítica. No primeiro caso, a referência era o Taylorismo (aplicado às escolas) com uma pedagogia tradicional e tecnicista; no segundo caso, a crítica se dava ao modelo tradicional que não valorizava o ensino e aprendizagem, denunciando o papel da escola de reprodução da estrutura social. Autores como Bourdieu, Saviani, Passeron

e Apple defendem que o currículo deve servir como instrumento de emancipação para os alunos; já no terceiro caso, o currículo está vinculado ao conhecimento, identidade e poder, discutidos por autores como Sacristán e Goodson.

As discussões sobre currículo, portanto, vão além da discussão dos conteúdos e sistematização das disciplinas, mas aos objetivos do ensino e aprendizagem e às representações e disputas de poder, ou seja, essas diferentes ênfases dadas ao currículo representam diferentes perspectivas sobre a educação (ASSUNÇÃO, 2012).

A partir dessas reflexões, podem ser observados os principais tipos de currículos: o prescrito; em ação; e oculto. O currículo prescrito é aquele determinado/regulado pelas esferas administrativas políticas; o currículo em ação, ou muitas vezes chamado de real, é o que se desenvolve no ambiente da sala de aula na rotina diária, é o que o professor objetiva para a aula; o currículo oculto é aquele transmitido como uma simbologia de valores nas relações sociais também no cotidiano escolar, por exemplo, a disposição de cadeiras na sala que pode levar à compreensão de uma posição hierárquica ou regras de comportamento (BITTENCOURT, 2018; MOREIRA, 2007).

Com essas observações, iniciamos a nossa abordagem pela temática do currículo pela conceituação de Goodson (1991) de que o currículo é uma construção social. Para o autor: “o currículo é palavra chave nos estudos sobre a escolarização, porque pode ser entendido como uma representação social, pelos movimentos de interesse e relações de dominação” (1991, p. 7).

Além de fazer um levantamento histórico sobre a conceituação de currículo, Goodson (1991, p. 11) observa que: “o conhecimento sobre os valores e objetivos na escolarização e a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a interação entre a aula e a escola”. Sobre esse aspecto, estamos de acordo quando destaca a importância do estudo sobre a construção do currículo e o modo como se negociam alguns parâmetros com a prática.

Sobre o estudo da construção do currículo, Goodson (1991) afirma que é um processo de invenção da tradição⁴. Nesse sentido, o currículo escrito é visto como uma invenção da tradição, não como uma tradição pré-determinável, mas como uma “herança” que vai defender se suas definições “devem construir-se e reconstruir-se com o tempo” (1991, p. 16). Também, nos alinhamos à Goodson (1991), nessa perspectiva de estudo sobre o currículo, visto que o autor faz uma crítica de que se “os teóricos de currículo, historiadores e sociólogos da educação ignoram substancialmente a história e a construção social do currículo, resulta mais fácil a mistificação e a reprodução da forma e conteúdo do currículo ‘tradicional’” (1991, p. 16).⁵

Relacionado, também, ao currículo e à construção social, destacamos Sacristán (2000) que, enfatiza-os como forma de acesso ao conhecimento por intermédio de uma construção cultural:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tende ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (2000, p.15).

Nesta perspectiva de construção cultural, torna-se fundamental entender as reformas curriculares e suas tendências. Sacristán (2000, p. 18) destaca que:

[...] nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais. Neste sentido, o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

⁴ Goodson se baseia no conceito “tradição inventada” de: HOBBSAWN, E; RANGER, T. (comps). **The Invention of Tradition**. Cambridge: University Press, 1985.

⁵ A crítica levantada por Goodson é a de que as análises se dariam em situações singulares e individualizadas sem serem historicizadas. O exemplo utilizado para essa crítica seria um estudo sobre o fracasso e êxito escolar que seria impossível sem uma análise histórica da construção social do currículo.

A partir dessa forma de análise de currículo defendida por Goodson (1991) e Sacristán (2000), partimos em busca de autores que contextualizaram a história do currículo em seus estudos e suas tendências (liberais, democráticas, fascistas, entre outros) no currículo escolar brasileiro. Nessa perspectiva, destacamos Barreto (1998) e Bittencourt (1998).

O artigo de Barreto (1998, p. 5) nos chamou atenção por tratar-se de um apontamento “dos pressupostos sociopolíticos que nortearam as orientações curriculares emanadas das secretarias de educação de diferentes estados brasileiros, a partir de meados da década de 80”.

A colaboração desse artigo para a nossa pesquisa se mostra desde à sua proposta, quando a autora comenta:

Este estudo não se propõe, entretanto, a dimensionar o quanto as práticas escolares se afastam ou se aproximam das orientações dos órgãos gestores dos sistemas de ensino sobre o currículo. Pretende, antes, analisar o discurso veiculado pelas propostas curriculares vigentes no país, que, valorizadas pelos aparatos técnico-burocráticos encarregados de produzi-las, ‘criam verdades’ ao oficializarem saberes e legitimarem posturas. Assim sendo, passam a constituir referências importantes nas redes de ensino, mesmo quando propagadas principalmente por meio de atividades de formação continuada dos docentes. Isso leva as propostas curriculares a se transformarem em objeto de disputas político-ideológicas de grupos concorrentes que visam hegemonia na área, como têm assinalado vários estudiosos do assunto, dentre os quais Moreira e Silva (1994) e Silva (1995). (BARRETO, 1998, p. 7)

A autora vê os currículos oficiais como possíveis fontes de pesquisa, além de os colocarem como “objeto de disputas ideológicas”, o que vai ao encontro com os estudos de Goodson (1991) na análise do currículo, não como prescrição, mas como construção social e explícita, também, as relações de poder da história do currículo como podemos aferir: “Uma fase culminante no desenvolvimento de uma perspectiva social construcionista seria desenvolver estudos que integrassem, neles próprios, estudos sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como no nível interativo” (GOODSON, 1995, p. 79).

Com a contextualização histórica da reformas curriculares na década de 80, Barreto (1998) destaca, em seu artigo, um ponto importante para os recortes pensados para essa pesquisa, a percepção das mudanças e permanências nos componentes curriculares:

Apesar de formuladas nos anos 80, a maioria das propostas curriculares dos estados continua em vigência, mediante reedições parcialmente alteradas, a despeito das mudanças na gestão das redes de ensino. Considerando a fragilidade da representação partidária em relação à formulação das propostas curriculares e/ou a criação de novos apelos em relação aos projetos educativos aos quais os dirigentes procuram imprimir a sua marca própria. Contudo, o tratamento dos componentes curriculares propriamente ditos quase não sobre alterações significativas (1998, p. 11).

Outro artigo bastante colaborativo nessa perspectiva de análise das permanências e mudanças no currículo, é o de Bittencourt (1998) que analisa esses aspectos nas propostas curriculares de História dos estados brasileiros elaboradas entre 1985 e 1995.

A autora destaca a relevância da contextualização, em sua análise, e da escolha da concepção de currículo:

Dois aspectos devem ser destacados nesse trabalho. O primeiro refere-se à exigência de uma leitura contextualizada que permitisse estabelecer as relações de poder estabelecidas em seu processo de elaboração: o segundo foi a necessidade de se partir de uma concepção de currículo que pudesse dar visibilidade à complexidade do texto, enquanto produto do poder institucionalizado e como obra portadora de conhecimentos específicos do saber escolar, tendo como base a ciência como referência (BITTENCOURT, 1998, p. 128).

Bittencourt (1998, p. 128) ressalta que o poder do currículo normativo⁶ não pode ser considerado uma “imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação”; e na mesma linha de Goodson (1991), vê

⁶ Esse conceito parte, como mencionado pela própria autora, no artigo baseado em: FORQUIN, J. C. *Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais*. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, 1992; GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995; GOODSON, I. **La Construcción Social Del Currículum: Posibilidades y Ámbos de Investigación de la Historia Del Currículum**. In: **Revista de Educación**, Madrid, n. 299, 1991; MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. **Currículo: Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

que as propostas curriculares, por esse motivo, possuem contradições durante todo o seu processo. Por isso mesmo, localizar os sujeitos envolvidos no processo de elaboração dessas propostas e analisar como elas dialogam e percebem o papel dos professores e alunos na “construção do conhecimento escolar da disciplina”, torna-se significativo (BITTENCOURT, 1998).

Outros destaques que damos sobre as reflexões de Bittencourt (1998) referem-se como as mudanças curriculares articulam os interesses atuais da sociedade com os fundamentos históricos da ciência de referência e, sobre essa questão como a diversidade cultural, identidade social, e como os sujeitos históricos são abordados nessas propostas e considerados para fins de metodologia e aspectos didáticos.

Quando levantamos as reflexões de Barreto (1998) e Bittencourt (1998) nos centramos mais nos aspectos teórico-metodológicos, a fim de compreender como as propostas curriculares são vistas como fontes de pesquisas, por ambas. Muitas dessas discussões haviam sido levantadas desde 1995⁷ e serviram para subsidiar os Parâmetros Curriculares Nacionais e, por essas razões, as trouxemos para essa pesquisa.

Entendendo, portanto, que o currículo é marcado pela disputa de poder, é possível o desenvolvimento de propostas curriculares que expressem a diversidade cultural? Ou ainda como aponta Gomes (2008, apud Moreira, 2010) quando analisa o documento *Indagações sobre o Currículo* (BRASIL, MEC/SEB, 2008)

Que indagações o trato pedagógico traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos espaços sociais? Como lidar pedagogicamente com a diversidade? Essa preocupação limita-se a pequenos grupos ou já afeta sensivelmente as atividades pedagógicas e os currículos? Que lugar a diversidade ocupa no cotidiano da escola? (GOMES, 2008, apud MOREIRA, 2010, p. 91)

⁷ Por solicitação do MEC, a Fundação Carlos Chagas fez uma análise dos currículos oficiais no Brasil em 1995, e nele os estudos realizados por Elba S. de Sá Barreto, Circe M. F. Bittencourt, entre outros pesquisadores, subsidiaram a elaboração dos PCN's para o ensino fundamental. Essa informação aparece como nota de rodapé no artigo de Barreto (1998).

As indagações de Gomes (2008) que Moreira (2010) destacou sobre a diversidade nos mostram como estas estão ligadas diretamente com as identidades e lutas sociais. Portanto, estão ligadas também às indagações sobre o currículo escolar, e à própria escola enquanto instituição.

MOREIRA (2010) e Bittencourt (2014) apontam que a temática do *Pluralismo Cultural* se constituiu como um dos temas transversais dos PCNs na década de 1990 mostrando como a multiculturalidade foi ganhando espaço no debate contemporâneo nas sociedades, desde a

valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no país, às desigualdades socioeconômicas que marcam a sociedade, bem como à necessidade de se desafiarem os preconceitos, as discriminações e as exclusões que ainda se verificam entre nós.(MOREIRA, 2010, p.90-91)

O levantamento de documentos oficiais permitem reconhecer os espaços conferidos às políticas públicas e curriculares voltadas às temáticas da diversidade cultural e identidade. (MOREIRA,2010)

A análise do processo histórico da constituição de um currículo que tem como princípio a diversidade cultural em consonância com as políticas públicas voltadas à inclusão social possibilita identificar problemas relativos à implementação dessas novas propostas, “nas quais se delineiam conflitos e limites de inovação educacional escolar com base em projetos interdisciplinares articulados à diversidade cultural (BITTENCOURT, 2014, p.154)

A partir também da análise cuidadosa e atenta de um texto legislativo, “é possível identificar pretensões significativas ao incluir como objeto de estudos interdisciplinares grupos até então desvalorizados ou desconhecidos no contexto escolar.” (BITTENCOURT,2014,p.154)

Consideramos que a legislação federal n. 10639/03 demanda o estabelecimento de políticas públicas diversificadas, assim como a inclusão no currículo escolar é uma das estratégias mais valorizadas para a incorporação da Cultura Afro-brasileira e africana como partícipe da formação da sociedade

brasileira, por essa razão, analisaremos a seguir, as políticas públicas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais que se desdobraram a partir da Lei n. 10.639/2003.

1.3 Desdobramentos da Lei n. 10.639/03 nas políticas públicas educacionais

As diversas análises sobre a Lei n. 10.639/03 destacam a importância da determinação legal do governo e sua obrigatoriedade para todos os níveis educacionais, mas apresentam, quase que invariavelmente as dificuldades para sua implementação. Na perspectiva de implementação da Lei n. 10.639/2003 foram importantes dois documentos oficiais: o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 03/2004 que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e o documento elaborado pelo MEC, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2008 e 2012 (MEC/SECAD).

Embora a implementação da Lei n. 10.639/03 ainda esteja em processo, é possível reconhecer que a mesma abriu um grande leque de possibilidades na cena política e a escolar. A Lei n. 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 faz parte de um conjunto de dispositivos legais introdutórios de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da:

Concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada, a partir dos anos 2000”. Além dela, estão presentes nesse conjunto o Parecer do CNE/CP 01/2004 que “detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei e o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africanas (GOMES, 2011, s/n)

No Parecer CNE/CP 03/2004 apresentam-se, como membros do Conselho Nacional de Educação, nomes de destaque relacionados aos temas da promoção da Igualdade Racial, Psicologia e Educação, Educação Escolar Indígena e Legislação e Políticas Educacionais, são eles: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora);

Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

Esse documento tem como objetivo atender uma série de preceitos municipais, estaduais e federais⁸ que já haviam sido publicados e:

[...] asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p. 1).

Não são referidos somente os dispositivos legais. O documento deixa expresso que também visa atender as reivindicações do Movimento Negro, como podemos aferir:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p. 2).

Percebe-se, também, a preocupação em demonstrar que o parecer foi elaborado nos princípios democráticos, quando ressalta como o objeto do parecer foi construído e quem participou desse processo:

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos

⁸ “Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei n. 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal n. 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal n. 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.(1) Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001)”, p. 1.

Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas (BRASIL, 2004, p. 2).

O parecer foi aprovado por unanimidade e entre os artigos de sua resolução destacamos:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2004, p. 19).

Podemos verificar que diferentemente da Lei n. 10.639/2003 que se dirige especificamente ao ensino básico, esse documento incorpora o Ensino Superior e relaciona-o a um dos maiores desafios para a implementação da Lei, a formação inicial e continuada de professores no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No artigo seguinte, o documento apresenta a intenção, ou seja, a que se destinam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.19).

Tanto no texto introdutório como na resolução, no artigo acima, verificamos que houve a preocupação em se esclarecer que o conceito dado ao termo “diretrizes” está articulado à ideia de orientação⁹ para o desenvolvimento de projetos de ações afirmativas.

Como já apresentamos anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também podem ser consideradas como políticas afirmativas antirracistas na educação, visto que o próprio documento coloca-se na posição de contribuinte para a reparação da população negra brasileira.

A publicação propriamente dita das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelo Ministério da Educação (MEC), também foi realizada em 2004 e manteve a estrutura de sua resolução. Isso pode ser conferido já no início da apresentação do documento:

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004b, p. 5).

O texto de apresentação assinado pelo ministro da Educação Tarso Genro ressalta, ainda, a constituição da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) como uma “inovação institucional” e, pela primeira vez, essa estrutura permitiu a articulação de:

Programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais (BRASIL, 2004b, p. 5).

⁹ Em texto do parecer CNE/032004 no item Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação, consta: “Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário”, p. 16.

Segundo o documento essa articulação de programas teria como objetivo a “promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2004b, p. 5).

Uma apresentação específica da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) é assinada por Matilde Ribeiro, até então, Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e assim, como a apresentação de Tarso Genro, o tom de articulação entre essa secretaria e as demais, o MEC, ONGs, estados, municípios e a iniciativa privada volta a ser dita como necessária para o desenvolvimento de ações afirmativas, a fim de reparar a sociedade do preconceito, racismo e discriminação social históricas (BRASIL, 2004b).

O texto das “Diretrizes” além de tentar introduzir o leitor nos principais debates acerca das relações étnico-raciais, reforça, em vários momentos, o papel do Estado na reparação social destinada à população negra (SOUZA, 2016).

Embora o texto seja visto como desdobramento da Lei federal n. 10.639/2003, assim como a implementação continua sendo objeto de estudo, para Souza (2016, p. 69): “a promulgação dos citados instrumentos legais não foram suficientes para a disseminação nacional de uma política de promoção da igualdade racial na educação”. No documento “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”¹⁰ de 2009, o autor apresenta como o documento se organiza no sentido de, através de diagnósticos, comprovar a necessidade da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de ocorrer de forma institucionalizada.

Julgamos importante destacar que, dentro das observações de Souza (2016), a atribuição dada aos municípios para a implementação das “Diretrizes”:

¹⁰ Segundo Souza (2016), esse “Plano” é transformado em livro em 2013.

Preconiza a primordialidade de se instituir “equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais”, no seio das secretarias municipais de educação. Interessante notar que na redação transparece a ideia de que o tema da educação das relações étnico-raciais está baseado em conhecimento científico no âmbito da sociologia, antropologia, história, filosofia, pedagogia. Reforçando, desse modo, o caráter sociológico do termo raça (GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2004) evidenciado no Parecer CNE/CP 003/2004 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Por fim, podemos observar que, dentro das várias espécies de desdobramentos da Lei n. 10.639/2003, as discussões das relações étnico-raciais tiveram avanço na última década no âmbito das políticas públicas educacionais, de certo que não sem desafios, no entanto, há uma mudança importante destacada por Souza (2016), em o Estado se responsabilizar pela reparação social em prol dos negros.

Pontuamos, também, que todo esse desdobramento no legislativo não seria possível sem a luta de séculos da população negra por direitos, fortalecida pelo Movimento Negro. As ações do Movimento Negro no contexto da primeira década do século XXI tiveram, sem dúvida o apoio governamental e, neste sentido nos preocupamos em identificar como as esferas governamentais se organizaram para responder a essas reivindicações a partir da Lei n. 10.639/2003 e incluindo o documento *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, do MEC/SECAD.

Uma versão inicial do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* foi assinada por Fernando Haddad, então ministro da Educação e por Edson Santos, ministro da Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). As políticas federais de apoio à implementação da Lei 10.639/03, importante destacar também, se inseriam no trabalho da nova Secretaria do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Neste primeiro documento, Haddad e Santos explicitam que o “Plano que apresentamos resulta de mobilização e esforços de instituições, como a UNESCO, o

CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. (MEC- *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, s.d.)

Para a efetivação da Lei, segundo o documento, era necessário o apoio concreto dos governos estaduais e municipais, que efetivamente são os poderes encarregados de implementação dos currículos. Mas sem isentar a responsabilidade das esferas municipais e estaduais, o MEC apresentou sua pauta para implementação, dentre elas as políticas de Cotas e ampliação de oportunidades educacionais para grupos étnicos historicamente desfavorecidos de acesso e permanência no sistema educacional. Neste sentido, reforçou que a legislação obrigava a introdução do currículo para todos os níveis de ensino – do universitário à educação infantil, assim como dedicou uma parte do texto para a educação em áreas remanescentes e quilombolas.

O texto destacou os Programas desenvolvidos para ampliação dos estudos sobre as temáticas étnicas e raciais, como o “*Programa Diversidade na Universidade*, uma cooperação internacional entre o MEC e o BID com gestão da UNESCO, e Programa Cultura Afro, realizado nos anos de 2005 e 2006 cujo objetivo era o de prestar assistência financeira para formação de professores e para produção de material didático sobre a temática da cultura e história africana e dos afro-descendentes. Pelo documento houve “investimento do MEC de mais de R\$ 5 milhões, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, de cerca de 90 títulos, voltadas para a Lei 10639/03” (*Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC, s.d.). Ainda pelo documento a SECAD/MEC, em 2007 foi obtido recursos para a tradução e atualização dos Oito volumes da coleção *História Geral da África*, produzida pela UNESCO e que distribuída para bibliotecas universitárias. Neste sentido, o documento aponta para a necessidade de ampliação da produção de material didático específico, assim como para divulgação, por meio de publicações de experiências exitosas.

O documento é importante para entender os compromissos que o MEC assumiu a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e cabe assinalar que também

incluiu, a partir da Lei 11.645/08 as necessidades relativas aos estudos e à formação docente sobre história e a cultura indígenas.

Os desdobramentos da Lei n. 10.639/2003 também podem ser vistos nos rumos das pesquisas acadêmicas, como veremos no subcapítulo a seguir.

1.4 Desdobramentos da Lei n. 10.639/03 nas Pesquisas

Observamos um aumento crescente no leque de possibilidades de pesquisas sobre as relações étnico-raciais na última década, sobretudo no que diz respeito à “obrigatoriedade do ensino de história e cultura Africana e Afro-Brasileira” instituída pela lei n. 10.639/2003 como: Camargo (2015) trouxe um importante debate sobre como essa lei vai se constituir nos currículos escolares. Analisa como os currículos e materiais didáticos podem, ainda, serem silenciadores do preconceito, discriminação e das injustiças sociais. Para a autora, o multiculturalismo no currículo através das ações e materiais didáticos para formação de professores são desenvolvidos por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (NEINB/USP).

Pereira (2012) tem como objeto de análise a História da África se constituindo como disciplina no ensino superior. A autora inicia sua tese afirmando que as lutas do Movimento Negro obtiveram sucesso com a implementação da Lei n. 10.639/03, que não pode ser considerada como um fim em si mesma, razão pela qual os processos que as instituições de ensino superior tiveram que implementá-la. Professores de Universidades Públicas de Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, com regência na disciplina de História da África, foram entrevistados, além das análises em editais de concurso públicos, programas de disciplinas, ementários e legislação voltada à educação étnico-racial.

Destacamos, também, a tese de Dias (2007) que tem como principal objetivo compreender como professoras da primeira infância realizam suas práticas pedagógicas para o combate ao racismo a partir da formação continuada. A autora realizou análises a partir das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado e Educação do Mato Grosso do Sul e pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

Souza (2016) analisa como foi implementado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em Belo Horizonte. Para isso, o autor analisou as ações da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH).

Conceição (2011) estuda as dimensões do processo histórico da aprovação da Lei n. 10.639/03. O autor buscou fazer uma relação entre as lutas do Movimento Negro e o processo legislativo até a aprovação da lei.

Com esse levantamento sucinto, podemos verificar que entre os principais temas de pesquisa sobre a implementação e desdobramentos da Lei n. 10.639/2003, se encontram: a formação continuada e superior; o currículo escolar e diversidade cultural; e políticas públicas como ações afirmativas.

CAPÍTULO II

ENFRENTAMENTO DO RACISMO POR MEIO DA EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DE GILBERTO KASSAB E FERNANDO HADDAD

A trajetória de lutas do Movimento Negro abriu espaço para debates no legislativo e na educação sobre a possibilidade de uma sociedade igualitária em direitos e oportunidades para o povo negro. Essa trajetória teve como uma de suas conquistas mais recentes a aprovação da Lei federal n. 10.639/03 e dela muitas indagações surgiram para a sua implementação. No entanto, antes mesmo de sua aprovação, conquistas no âmbito regional também ocorrem no legislativo na década de 1990; elas são, inclusive, citadas no documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* - como mostramos em nota de rodapé no capítulo anterior -; entre elas está a aprovação da Lei municipal de São Paulo n. 11.973, de 4 de janeiro de 1996 referente à inclusão “estudos contra a discriminação racial” como conteúdo curricular nas escolas municipais de 1º e 2º graus.

Em âmbito nacional, o processo para a promulgação da Lei n. 10.639/03 começou em um governo associado como neoliberal e foi aprovada no governo seguinte associado como de esquerda. Já em São Paulo, a lei orgânica n. 11.973/96 teve sua origem no projeto de lei n. 325 apresentado em 04 de maio de 1993, nos primeiros meses do mandato de Paulo Maluf (PPR, depois PPB) e se configurou em lei no último ano do mesmo mandato.

Iniciamos esse capítulo pela análise do processo do PL 325/93 na lei municipal n. 11.973/96 e, em seguida, analisaremos como o combate ao racismo entrou para a discussão na cidade de São Paulo, nos governos de Gilberto Kassab e Fernando Haddad.

2.1 O PL 325/93 e a Lei municipal n. 11.973/96 de São Paulo

O PL 325/93 tem como autor o vereador Arselino Tatto (PT) composto por poucos artigos.

“Dispõe sobre a inclusão de Estudos contra Discriminação Racial nas Escolas Municipais de 1º e 2º Graus, como conteúdo curricular, e dá outras providências” (SÃO PAULO, 1993, folha 01).

No artigo 2º, o PL 325/93 expressa a constituição de um conselho consultivo na Secretaria Municipal de Educação e indica que este deveria ser composto, tanto por representantes da Secretaria Municipal de Educação quanto por representantes da sociedade civil ligadas na luta contra a discriminação racial. Aqui entendemos pertencentes aos movimentos sociais, como podemos aferir: “Artigo 2º - A Secretaria Municipal de Educação constituirá conselho consultivo, constituído por representantes da própria Secretaria e por entidade da sociedade civil, notabilizadas na luta contra a discriminação racial” (SÃO PAULO, 1993, folha 01). Não são apresentados no texto os objetivos e atribuições desse conselho.

O PL 325/93 se justifica como um dever em se atender a uma “antiga reivindicação da sociedade civil” e que a construção de “uma sociedade justa e fraterna” deve se iniciar pelas crianças. O projeto ainda se respaldava na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases e Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 1993, folha 02).

O PL 325/93 foi apresentado em 04/05/1993 e sua tramitação na Câmara Municipal iniciou em 17/05/1993 passando por cinco comissões: Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa – CCJ; Comissão de Administração Pública- ADM; Comissão de Educação, Cultura e Esportes – EDUC; Comissão de Saúde, Promoção Social, Trabalho e Mulher – Saúde; e Comissão de Finanças e Orçamento – FIN. Todas deram parecer favorável. A última comissão, a FIN, liberou

o documento em 05/10/1993, mas só em 06/09/1995¹¹ o projeto foi discutido, aprovado e deliberado em plenário pela primeira vez; e, na segunda vez, em 12/12/1995 aprovado e emitido para a Prefeitura de São Paulo em 15/12/1995.

Após esse longo percurso, o projeto foi recebido pela prefeitura em 19/12/1995; e, em 04 de janeiro de 1996, o prefeito Paulo Maluf promulga a lei n. 11.973/1996, que:

Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de “estudos contra a discriminação racial.

Paulo Maluf, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei.

Faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 12 de dezembro de 1995, decretou e eu promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”.

Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2º Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art. 3º O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para a regulamentação da presente Lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4º As despesas com a execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (SÃO PAULO, 1996, s/n)

Algumas alterações são constatadas entre o texto do projeto de lei e o texto final da Lei n. 11.973/96, como: a retirada da formação de um conselho consultivo com participação da sociedade civil e representantes da SME; a condição da introdução dos “estudos contra a discriminação racial” quando houver carga horária disponível; e, por último, a indicação de um regulamento para discriminar as disciplinas e cargas horárias em que esses estudos serão realizados.

Consideramos que a retirada do conselho consultivo com a participação popular junto às outras alterações caracterizam um entendimento por parte das políticas públicas de que os “estudos contra a discriminação racial” são conteúdos já

¹¹ Infelizmente não foi possível encontrar os motivos para um espaço de tempo tão amplo entre a liberação do documento pela última Comissão em 05/10/1993 até a aprovação só em 15/12/1995.

construídos e devem ser, somente, aplicados ao currículo escolar. O conceito de currículo também nos leva a acreditar ser compreendido como uma “bula de remédios”, ou seja, uma receita pronta a ser aplicada, sem debate ou formação para o tema.

Como desdobramento, poucos meses após a aprovação da lei municipal n. 11.973/96, foi publicado o decreto n. 36.173, em 27 de junho de 1996, onde:

Art.1º Ficam incluídos, nos currículos das Escolas Municipais de 1º e 2º Graus, nas respectivas Grades Curriculares, estudos contra a discriminação racial.

Art. 2º Os estudos de que trata o artigo anterior integrarão a carga horária das disciplinas História e Geografia, compondo os conteúdos constantes das Grades Curriculares em vigor.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (SÃO PAULO, 1996b, s/n).

Esse decreto, portanto, regulamenta o art. 2º da lei municipal n. 11973/96, pois define que os estudos contra a discriminação racial deverão ser integrados às cargas horárias das disciplinas de História e Geografia. Além disso, o conceito do currículo prescrito reaparece nesse decreto que, agora, explicita o termo “Grades Curriculares”.

As determinações para incorporar ao currículo escolar um conteúdo antirracista, em São Paulo, pela lei municipal n. 11.973/96 e pelo decreto n. 36.173/96, ainda que não possam ser consideradas acabadas nessa proposta, podem ser consideradas, no contexto em que foram elaboradas, como um grande passo dado a partir das reivindicações do Movimento Negro de São Paulo, por conseguir levar esse debate para o legislativo municipal.

Autores como Conceição (2011) e Souza (2016) consideram que os movimentos regionais da década de 1990 tiveram grande influência na própria estruturação da Lei n. 10.639/03. A partir dela, o movimento de implementação se torna nacional e reverbera, novamente, na Prefeitura de São Paulo em novas políticas públicas educacionais, como analisamos a seguir nas gestões de Gilberto Kassab (2006-2012) e Fernando Haddad (2013-2016).

2.2 Governo Gilberto Kassab - políticas para superação do Racismo através da Educação

Em 2005, iniciou-se o mandato de José Serra (PSDB), em São Paulo, com Gilberto Kassab como vice-prefeito e José Aristodemo Pinotti como Secretário da Educação, mas já em março de 2006 José Serra renunciou ao cargo para concorrer às eleições para governador do Estado de São Paulo. Gilberto Kassab (PFL e depois DEM) assumiu, então, o cargo de Prefeito de São Paulo em 2006, e em 2008 se reelegeu. Nesse período, também, ocorrem mudanças na administração da SME de São Paulo que passou a ter Alexandre Alves Schneider como secretário.

Aguiar (2011) destaca que dois programas foram os alicerces das ações e projetos da SME da administração Kassab, sob Alexandre Schneider: o Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” e o Programa “São Paulo é uma Escola”. Ambos foram base para uma profunda reforma educacional estruturada em duas frentes: a reorganização curricular e a instituição de uma avaliação externa própria (CHAPPAZ E BORN, 2013).

O Programa “Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal”, instituído pela portaria n. 6328/05, tinha como objetivo desenvolver as competências leitora e escritora dos alunos. Esse programa foi constituído a partir de um estudo pedido ao Ibope/Ação Educativa em 2005 que:

[...] constatou que o número de alunos de 3º ano que não escreviam convencionalmente na Rede era elevadíssimo, chegando a 30% em algumas escolas, além do fato de que a taxa de reprovação ao final do ciclo I do ensino fundamental (então 4º ano) era da ordem de 12% (CHAPPAZ; BORN, 2013, p. 192).

Chappaz e Born (2013, p. 193) destacaram três frentes de ação relacionadas à reorganização curricular:

- O *Programa Ler e Escrever*, composto de materiais voltados para professores, projetos de reforço das competências leitora e escritora no 1º ano e de recuperação de alunos retidos no 4º ano.
- A elaboração de *Orientações Curriculares* para todas as disciplinas.

- A elaboração dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*, que se constituíam como material didático distribuído para todos os estudantes do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, inicialmente, e de Natureza e Sociedade a partir do ano de 2012.

Em 2007, através da Portaria n. 4.507, foi instituído o “Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para o Ciclo I¹² e para todas as disciplinas do Ciclo II, além de Orientações específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Libras, Língua Portuguesa para pessoas surdas e Expectativas para a Educação Étnico- Racial. Esse programa definiu expectativas de aprendizagem para cada ano de cada ciclo e, também, unificou os conteúdos da rede municipal de São Paulo (AGUIAR, 2011; CHAPPAZ E BORN, 2013).

Salientamos que tais determinações não foram responsáveis por si só pelo início da introdução destes conteúdos em práticas escolares nas escolas da prefeitura. Pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas, por exemplo, nos indicam que muitos professores e escolas possuíam e desenvolviam projetos para essa abordagem por iniciativa própria¹³. Porém, destaco que oficialmente foi nesta gestão que tiveram início determinações voltadas ao currículo prescrito e às relações étnico-raciais na cidade de São Paulo.

Assim, a constituição dos currículos prescritos sobre as relações étnico-raciais na disciplina de História teve início na administração de Kassab e teve continuidade no governo de Fernando Haddad. A questão é a de identificar em que diferem em seu processo de tornarem-se em currículo efetivo ou real como concebe Goodson.

Em 2004, um grupo denominado “Diversidade” foi articulado dentro da SME com o intuito de discutir a temática da exclusão social e as perspectivas de inclusão pelo viés curricular da rede municipal. O grupo “Diversidade” antecedeu a formação

¹² A estrutura do ensino na época pautava-se em ciclos: Ciclo I correspondendo ao Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Ciclo II correspondendo ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

¹³ Como a de Portella (2014) que fez um estudo sobre as ações afirmativas do Núcleo Étnico-Racial da SME a partir da visão das gestoras do Núcleo.

oficial do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME e tinha uma forte relação de parceria com o Movimento Negro no debate da construção de uma educação antirracista (PORTELLA, 2014).

Segundo informações no portal da SME,¹⁴ o Núcleo Étnico-Racial é um setor integrado à Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME, vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo e expõe, como sua missão, ligação direta com a proposição do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como podemos aferir:

Implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo por meio da formação continuada de professores e gestores, tendo por base as seguintes vertentes:

- educação para a convivência;
- ensino para aprendizagem e produção de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira e africana; história e cultura indígena, imigrante e latino-americana.

(Portal SME)

No portal da SME é apresentada uma extensa linha do tempo com os cursos / seminários / palestras oferecidos pelo Núcleo Étnico-Racial, de 2005 a 2016. É perceptível que a abordagem do “Núcleo” vai adquirindo novas frentes de atuação, ao longo desse período, sendo apresentados, também, cursos de formação continuada com a temática indígena¹⁵ e imigrante.

Sobre a constituição do currículo prescrito para as relações étnico-raciais, voltadas à especificidade da lei n. 10.639/03, destacamos entre as atividades desenvolvidas pelo “Núcleo”, foi constituído o Grupo de Referência para a elaboração das *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem e Educação Étnico-Racial*, em 2007 e esta foi a única atividade destacada nesse período. Em 2008, ocorreu a publicação das *Orientações Curriculares e Proposição*

¹⁴ SME. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educacao-etnicoRacial> Acesso em 13 dez. 2018.

¹⁵ Cardoso (2018) realizou um estudo sobre o ensino de história indígena, na prefeitura de São Paulo, sobre a proposição do currículo prescrito em narrativo em sala de aula.

de *Expectativas de Aprendizagem e Educação Étnico-Racial*, também, a única do período.

Pode-se, então, identificar, pela publicação da nova proposta curricular das *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para as Relações Étnico – Raciais* e das *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas de História – Ensino Fundamental* que esta foi a política essencial para se constituir ações afirmativas na SME durante a administração do prefeito Gilberto Kassab.

Desta forma o ano de 2005 foi marcado por eventos que se tornaram norteadores da política iniciada pelo governo de José Serra em 2005 na prefeitura de São Paulo, sendo e também o momento em que ocorreu a formação do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais da SME.

2.3 Governo Fernando Haddad – políticas para a superação do Racismo através da Educação

Fernando Haddad (PT) inicia seu mandato na cidade de São Paulo, em 2013, logo após à administração de Gilberto Kassab, com uma tumultuada alternância de Secretários(as) da Educação (Cesar Callegari, Gabriel Chalita, Marcos Rogério de Souza, e por último Nádia Campeão)

Em entrevista ao portal eletrônico G1 em 25/07/2013, Fernando Haddad anunciou uma reforma no ensino público justificada pelos índices de avaliações externas¹⁶: “Na região metropolitana, que tem 39 cidades, nós estamos em 35º lugar. Então, não é razoável que nós não façamos um esforço nos próximos quatro anos para mudar esta realidade.”¹⁷ Segundo a reportagem do G1, as mudanças seguiriam duas vertentes: grade curricular e reorganização da rede.

¹⁶ Fernando Haddad refere-se na entrevista aos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico)

¹⁷ G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/07/haddad-quer-reforma-no-ensino-fundamental-de-sao-paulo.html> Acesso em: 13 dez. 2018.

Em 2014 as mudanças estruturais se iniciaram com a organização do ensino fundamental em três ciclos com duração de três anos cada um: o ciclo de alfabetização, o interdisciplinar e o aural. Esta redefinição por ciclos foi entendida como forma de atender e se alinhar às alterações do ensino fundamental para nove anos, instituída pelo MEC¹⁸

Com relação à questão curricular, a administração de Fernando Haddad lançou o programa “Mais Educação São Paulo” que foi instituído pelo Decreto n. 54.452/13 e publicado em versão livro, veiculado nas escolas municipais, em 2014, com o subtítulo: *Subsídios para a Implementação*, e no site eletrônico veiculado à prefeitura¹⁹.

Cardoso (2018) verificou que o programa “Mais Educação São Paulo” “estava alinhado com o ‘Programa Mais Educação – MEC’, cuja proposta pautava-se em uma agenda de ampliação da educação integral e da qualidade de ensino, e também com o debate sobre a reorientação curricular da Educação Básica que estavam em andamento no Brasil.” (CARDOSO, 2018, p. 103)

Além disso, outros documentos legais lançados pelo MEC também estavam alinhados ao programa “Mais Educação São Paulo” como os:

‘Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental’, lançado em 2012 pelo MEC e o ‘Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa’, lançado também em 2012 pelo Governo Federal.” (CARDOSO, 2018, p.103)

Podemos destacar no programa “Mais Educação São Paulo” algumas inovações quanto aos seus objetivos formativos e quanto à possibilidade de ampliar participação dos educadores:

Este documento tem o objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e

¹⁸ <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos> Acesso em jan. 2019.

¹⁹ <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em: 13 dez. 2018.

revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação. Foi concebido para ser utilizado de forma autoral por todos os profissionais, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios aqui dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos (SÃO PAULO, SME, 2014, p. 8).

O documento é organizado em eixos:

1. Qualidade social do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um
2. sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo
3. sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino e
4. planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos (SÃO PAULO, SME, Apresentação).

O grande destaque dado pelo programa “Mais Educação São Paulo”, em todos os seus veículos de informação, foi o da participação de pais, alunos e professores na construção do programa²⁰.

Destacamos esse programa por ele estar relacionado a uma proposta de reorganização curricular da administração Haddad publicado em 2016 com a coleção “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria que foi composta por um documento separado de divulgação intitulado de “Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral”. Complementavam, ainda outros documentos direcionados a cada disciplina específica: História, Geografia, Arte, Educação Física, Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Para as relações étnico-raciais as principais medidas do governo Haddad foram publicadas no Programa de Metas 2013-2016. O Programa de Metas, cabe ressaltar foi uma exigência instituída pela Lei Orgânica do Município de São Paulo de 2008, pela qual todo prefeito eleito teria, a partir de então, obrigatoriamente de apresentar à sociedade, seu Programa no prazo máximo de 90 dias a partir da sua posse.

²⁰ A Prefeitura de São Paulo disponibilizou, em consulta pública, por 30 dias, a minuta do programa “Mais Educação São Paulo” no site do programa.

Considerando ainda a complementação do Plano de Metas da Prefeitura, foi importante também o Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial direcionado às relações étnico raciais. Por este programa, vinculado à meta 58 do Programa de Metas 2013-2016 pretendeu-se

Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Igualdade Racial, mas elaborada, executada e monitorada em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Governo e Esporte, Lazer e Recreação (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2015, p. 6).

Nesse relatório, são apresentados o Plano de Ações Estratégicas pelas Secretarias Municipais de Educação; Cultura; Governo; e Esporte, Lazer e Recreação que resultaram em políticas públicas como:

[...] acervo bibliográfico africano, afro-brasileiro e indígena, para todas as escolas da rede municipal de ensino; formação inicial e permanente para professoras/es, coordenadores/as pedagógicos; diretores/as; supervisores/as, sobre a educação para as relações étnico-raciais (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2015, p. 7).

O Relatório também destaca desdobramentos complementares no cumprimento da meta 58, tais como:

- >Impressão e Distribuição da Síntese da Coleção História Geral da África (dois volumes), desenvolvido pela Unesco em parceria com o Ministério da Educação, para toda a Rede Municipal de Ensino, Bibliotecas Municipais, Centros Culturais, Casas de Cultura, Bibliotecas Comunitárias.
- >Elaboração e distribuição do Livro Paradidático “O Que Você Sabe Sobre a África” tendo como referência a Síntese da Coleção História Geral da África, para toda a Rede Municipal de Ensino (CEI, EMEI, FUNDAMENTAL I E II, ENSINO MÉDIO, EJA e Creches Conveniadas).
- >Curso: Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Década Internacional de Afrodescendentes, período de 14/06 à 02/08/2016, tendo como público alvo Servidores Municipais e Sociedade Civil.
- >Projeto: Africanizando os Espaços da Cidade por uma Infância Sem Racismo, parceria com SMDS, Programa São Paulo Carinhosa e Sociedade Civil.
- >Pré Prêmio: Educar para a Igualdade Racial: Uma proposta para a cidade de São Paulo – Lançado em 29 de novembro de 2013. Workshop de práticas pedagógicas bem sucedidas na Cidade de São Paulo; Seminário de educação básica para professoras (es) de

práticas pedagógicas bem sucedidas da Cidade de São Paulo. Foram atingidos nessas formações um total de 200 professoras (es) e demais profissionais da SME.

>Curso: Relações Brasil/África: Resgate Histórico, Atualidades e Perspectivas para 60 (sessenta) Gestores Municipais. Ministrante: Prof. Dr Kabenguele Munanga. 7 Módulos de 4hs/cada realizado entre novembro/2013 a maio2014;

>Curso de Atualização para Professores/as de EJA com o Plano Juventude Viva no tema da Educação para as Relações Étnico Raciais, formando mais de 300 professores da Rede Municipal de Ensino;

>Curso de extensão universitária em Relações Étnico Raciais na Escola, parceria e termo de cooperação técnica sem repasse de verbas públicas com o Instituto Sumaré de Educação Superior, formando 852 professores da Rede Municipal de Ensino em 2015. (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2015, p. 7).

Importante destacar também a preocupação em publicações, como o caso da Coleção “Respeitar é Preciso”. Trata-se de uma produção associada entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo em atendimento a meta 63 do Programa de Metas 2013-2016²¹ da cidade de São Paulo: “Implementar a Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino”, também como um desdobramento do programa “Mais Educação São Paulo”, quando visa:

Combater os preconceitos, a discriminação, as violências, a negligência, o desrespeito e a humilhação nas práticas escolares aponta para a perspectiva da construção de uma educação que respeita valores essenciais à salvaguarda da dignidade de todos e de cada um, algo que somente se pode conseguir com o esforço autônomo, consciente e permanente da Rede Municipal de Educação em torno de seus desafios. É isso que o Projeto Respeitar é Preciso! visa subsidiar (Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais 2013-2016, p. 6).

Podemos concluir, que no programa de governo de Fernando Haddad foi organizada uma conjuntura intersecretarial com objetivo de implementar políticas públicas voltadas aos direitos humanos, ao combate à discriminação racial, combate ao racismo e valorização da representação do negro na sociedade. Para implementar essas políticas utilizou-se como métodos a formação de professores, divulgação de material didático e reforma curricular, todas voltadas para a temática

²¹ Em consulta ao programa de metas 2009-2012, as metas para a educação estavam relacionadas ao aumento do número de vagas nas creches e a construção de novas escolas.

das relações étnico-raciais. Manteve-se desta forma, com uma política semelhante a que desenvolveu enquanto ministro da Educação sob o governo do presidente Lula, entendendo que as formas de implementação dos currículos devem ser articuladas e com participação de todos os agentes envolvidos – dos técnicos e profissionais das SEs , aos professores acadêmicos e, principalmente os da rede de ensino, além dos próprios alunos e comunidade escolar.

Vale dizer que o Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME continuou vigente em seu governo atuando na formação continuada dos professores da rede, sendo que muitos desses cursos passaram a abordar temas sobre a história e a cultura da América Latina, imigração e a cultura indígena.

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURRÍCULOS PAULISTANOS: “ORIENTAÇÕES CURRICULARES: PROPOSIÇÕES DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS” E “DIREITOS DE APRENDIZAGEM”

“Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não tem seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.”

(BITTENCOURT, 2018, p. 117)

A citação acima nos leva a reflexão do papel fundamental da escola para a eliminação do racismo, da discriminação e emancipação dos grupos excluídos da sociedade. Consideramos os documentos curriculares oficiais importantes fontes para que professores possam debater, desenvolver e ressignificar suas práticas pedagógicas, métodos de ensino e projetos políticos para a escola. A análise de propostas curriculares nos foi considerada uma fonte valiosa como documento para identificar os pressupostos educacionais, bem como o papel que atribui à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares da SME de São Paulo, nas administrações de Gilberto Kassab e Fernando Haddad.

Para a análise das propostas, *“Orientações Curriculares: Proposições de Expectativas de Aprendizagem”* e *“Direitos de Aprendizagem dos Ciclos*

Interdisciplinar e Autoral” seguimos um roteiro adaptado das sugestões de atividades de Bittencourt (2018), com o seguinte método:

- a) Levantamento dos sujeitos envolvidos na proposta e condições de suas participações;
- b) Análise da estrutura geral da proposta e as condições implícitas de explícitas do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

3.1 Apresentação dos documentos de pesquisa.

Selecionamos os documentos que constam no quadro, abaixo, como fontes de pesquisa para essa análise:

Quadro 1 – Documentos de Pesquisa A

Ano	Gestão de:	Secretário(a) de Educação	Título	Conteúdo	Objetivo do Documento
2007	Gilberto Kassab	Alexandre Schneider	Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: História	Apresentação do Programa; Fundamentos Legais e articulação entre áreas do conhecimento; Finalidades do Ensino de História no Ensino Fundamental; Quadros de expectativas de aprendizagem; Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de História.	“[...] contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, [...] construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania”.
2008	Gilberto Kassab	Alexandre Schneider	Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	A Lei n. 10.639/03 e a Educação; História da África e Afro-brasileira na sala de aula; Educação Infantil e o processo de formação de identidade; Ensino Fundamental: Um	“A sensibilização para o tema étnico-racial que este documento propõe e uma série de ações conjugadas certamente contribuirão para o fortalecimento

				novo olhar sobre o pluralismo cultural; Educação de Jovens e Adultos – EJA: valorizando a cidadania; Ensino Médio: repensando as relações Brasil e África contemporânea.	de uma educação antirracista e plural” (p.13).
2016	Fernando Haddad	Nadia Campeão	Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e autoral	Emancipação Curricular e os Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria; Interdisciplinaridade, Ciclos, Conhecimento, Componentes Curriculares; Currículo e Conhecimento, Currículo Crítico e Emancipatório.	“O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e a implementação e consolidação de política pública que garanta a Qualidade Social da Educação” (texto de apresentação, s/n).
2016	Fernando Haddad	Nadia Campeão	Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e autoral: História	Histórico do Componente Curricular no Brasil; Concepções de Ensino e Aprendizagem de História; Direitos de Aprendizagem em História; Eixos estruturantes; Estratégias e Ações de Ensino.	“Construção de um processo educativo cujos debates historiográficos persistam numa perspectiva descolonizadora, sob o currículo crítico e no âmbito do Ciclo Interdisciplinar e Autoral com base nos direitos de aprendizagem” (texto de apresentação,

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

As Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: História, publicada em 2007 durante o mandato de Gilberto Kassab na Prefeitura, contou para sua elaboração com um Grupo de Referência para o Ciclo II de História composto por quatorze colaboradores, entre eles: professores e supervisores assessorados pela Profa. Dra, Antonia Terra de Calazans Fernandes²² e por Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação. Esse documento faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da SME. Segundo o texto de abertura, assinado por Alexandre Schneider, esses grupos apresentaram propostas de reformulação e sugestões que foram encaminhadas às escolas para discussão e depois os dados e sugestões foram coletados pelas Coordenadorias de Educação para a elaboração da versão final do documento.

Esse programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental foi desenvolvido articulando-se a dois outros projetos: a *Prova São Paulo* e o *Programa Ler e escrever*; a finalidade seria “a de subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da rede municipal de ensino” (SÃO PAULO, SME, 2007, p.14).

O principal pressuposto legal que ancora esse documento é a Lei n. 9394/96 (LDB).

O termo “expectativas de aprendizagem” apresentado no próprio título do documento vem do conceito atribuído a um currículo que “seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los.” (São Paulo, SME, p.24)

A definição de expectativas de aprendizagem está baseada nos critérios abaixo:

²² A convite de Antônia Terra C. Fernandes, Circe M. F. Bittencourt ministrou palestra formativa sobre o currículo de História, por essa razão seu nome consta como Elaboradores de História.

- **Relevância social e cultural**

Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental.

- **Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns**

Se o caráter utilitário e prático das expectativas de aprendizagem é um aspecto bastante importante, por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de incluir, dentre os critérios de seleção dessas expectativas, a relevância para o desenvolvimento de habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras.

- **Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações**

A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem no sentido de permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas de conhecimento é uma contribuição importante para aprendizagens significativas.

- **Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária**

Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno. No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles. (SÃO PAULO, SME, 2007, p 24)

As Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio foram publicadas um ano após (2008) às *Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: História*. Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação e um Grupo de referência para “Orientações Étnico-Raciais” colaboraram para a produção desse documento, que foi assessorado por Vera Lúcia Benedito e coordenado por Rosana de Souza.

A carta de apresentação é, praticamente, a mesma em ambos os documentos com alteração direcionada para o título do documento, indicando, também, a participação de professores na constituição dessas “Orientações”.

No texto introdutório dessas “Orientações”, a SME já indica prontamente, em tom de agradecimento, a participação do Movimento Negro com a comunidade

escolar na construção dos saberes étnico-raciais que se resultou nessas “Orientações”.

Em 22 de maio, a SME publicou o Comunicado n. 982 convocando professores para a formação do Grupo Referência “Diálogos sobre a Diversidade Étnico-Racial e cultural”:

Foram dois objetivos básicos da formação desse grupo:

- 1) formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino, e
- 2) contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do documento “Orientações Étnico-Raciais e Culturais” a ser disponibilizado na rede municipal de ensino (SÃO PAULO, SME, 2008, p.10).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a população de São Paulo, em novembro 2007²³, e dados recolhidos pela SME, em outubro de 2007, pelo Centro de Informática da Assessoria Técnica de Planejamento (ATP/CI)²⁴, foram norteadores importantes para a SME pensar a relevância de Orientações Étnico-Raciais voltadas aos professores da rede municipal.

No que se refere ao referencial teórico das “Orientações Curriculares”, foram indicados os princípios de cientistas sociais e pedagogos, sendo os mais destacados sobre as questões teórico-metodológicas Cheikh Anta Diop, Amadou Hampate Bâ, Joseph Ki-Zerbo e Paulo Freire. Mas o documento curricular também faz referência à influências dos movimentos sociais em suas proposições:

As práticas educativas de diversas entidades negras que constituíram e conduziram com esforços uma teoria-metodológica calcada na práxis do saber-fazer, do ver-ouvir-agir e do falar enquanto instrumentos pedagógicos de transmissão de conhecimentos vivenciados no cotidiano. Essa proposta teórico-

²³ No dia 14 de novembro de 2007, a Fundação IBGE divulgou, por meio de seus indicadores sociais, que a população do Município de São Paulo era estimada em 10.886.000 de pessoas. Deste total, 67 % (ou 7.293.620 de pessoas) eram brancos e 30% (ou 3.565.800), negros. Segundo a Fundação IBGE, a categoria “nedro” engloba pretos e pardos. (SÃO PAULO, SME, p. 11).

²⁴ Divulgara que quase 936.000 educandos estavam sob a responsabilidade do município paulistano, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, 407.589 educandos; Ensino Fundamental, 525.367; e Ensino Médio, 2.953. Em todas as modalidades, os educandos negros (pretos e pardos) representam mais de 50 % do total dos alunos matriculados. Outro dado importante é de que, ao se fazer o recorte de gênero, as educandas perfazem também 50 % do universo do ensino municipal (SÃO PAULO, SME, p. 11).

pedagógica pauta-se pela experiência, pela memória, pela história silenciada de homens e mulheres e por documentos que embasam o nosso conhecimento e nos fazem cientes e conscientes da vida em sociedade (SÃO PAULO, SME, 2008, p. 27).

A intencionalidade está voltada à formação dos professores nas questões étnico-raciais. Os capítulos são nomeados de “Partes”, a Parte 1 apresenta a Lei n. 10.639/2003, a Parte 2 são discutidos termos e conceitos relacionados à História da África e Afro-brasileira, as Partes 3, 4, 5 e 6 ficaram direcionadas para cada etapa do ensino.

No governo do prefeito Fernando Haddad o processo de elaboração da proposta curricular foi mais complexo e os próximos documentos referem-se ao ano de 2016, último ano do mandato de Fernando Haddad na prefeitura de São Paulo em que Nádia Campeão era a Secretária da Educação que assumiu a pasta depois de Gabriel Chalita (2015-2016) e Marcos Rogério Souza (2016).

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinares autoral, como anunciamos, no quadro 1, foi um documento publicado com o objetivo de introduzir os professores na Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, a respeito dos conceitos como: emancipação curricular; interdisciplinaridade, currículo e conhecimento; entre outros.

Com uma proposta que sugere a resignificação do currículo, a composição desse documento é apresentada como “uma das referências ao trabalho educativo nas escolas de ensino fundamental e médio, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como para seus desdobramentos ao longo do ano letivo” (SÃO PAULO, SME, 2016a, p. 7).

Esse documento, assim como a coleção já referida acima, é parte do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – *Mais Educação São Paulo*, iniciado em 2013.

Além das medidas do programa *Mais Educação São Paulo*, que apresentamos no capítulo anterior, as alterações curriculares se iniciaram no segundo semestre de 2013 através de consulta pública, se constituindo, na concepção de autoria e interdisciplinaridade, uma premissa a todos ciclos.

Sobre a construção do currículo, o documento aponta:

Para esse percurso, a Secretaria Municipal de Educação mobilizou esforços a fim de que o maior número de docentes pudesse participar dos encontros, considerados como formação continuada, durante o horário de trabalho. Vale lembrar que isso só foi possível com a colaboração das equipes gestoras das Unidades Educacionais, que se organizaram para garantir a participação docente nos diálogos sem interromper o atendimento às/aos educandas(os).

As discussões não ficaram restritas aos grupos que participaram diretamente do processo, pois ocuparam os horários coletivos das Unidades, ganhando força e amplitude também pela ação das(os) Educadoras(es) Parceiras/os, da RMESP que atuaram como formadoras(es) e que colaboraram para a escrita conjunta dos documentos (SÃO PAULO, SME, 2016a, p. 13-14).

A construção coletiva desse documento é uma das práticas mais valorizadas da administração petista: seminários e reuniões regionais organizadas por grupos de trabalho em todas as disciplinas tiveram a participação de professores. A possibilidade dos professores de participarem desses encontros durante o horário de trabalho foi importante para que esses encontros se consolidassem. A partir desse processo, se destacam os seus desdobramentos:

Durante esse processo, diferentes dimensões e perspectivas foram discutidas em termos teóricos, axiológicos e epistemológicos em relação ao desenvolvimento das práticas curriculares. Delas pelo menos quatro dimensões se destacam, abaixo apresentadas.

A primeira diz respeito à perspectiva que considera que a apropriação de determinados conhecimentos, estabelecidos como necessários e significativos, não prescinde da dimensão crítica que leva em conta o caráter social, e portanto histórico, do conhecimento. Tal abordagem deve contribuir para situar o conhecimento no contexto das relações sociais em seu tempo e espaço para favorecer a compreensão da origem e dos fundamentos das questões teóricas e epistemológicas específicas de cada área.

A segunda, também na perspectiva crítica, refere-se à ideia de descolonização do currículo. Trata-se aqui do desvelamento dos mecanismos de dominação cultural o que permite sua denúncia e sua superação como ideologia discriminadora. Nesse sentido, é

preciso assegurar a manifestação e a valorização das expressões e manifestações culturais dos negros, das mulheres, dos indígenas, das populações do campo e demais setores excluídos.

Tais manifestações reforçam a diretriz da construção de um currículo multicultural, significativo e capaz de apontar para mudança de valores em todos os componentes curriculares, nas ações avaliativas, na formação docente, na gestão da escola.

A terceira é a que se refere aos direitos de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem se consolidam pela clareza dos resultados cognitivos efetivos dos aprendizes e as condições e a eles oferecidas para a realização da tarefa de aprender. De um lado, os conteúdos, os métodos, os processos didáticos, as múltiplas práticas avaliativas, as modalidades de diálogo pedagógico são claros e disponíveis e, do outro lado, o Estado e o sistema escolar devem apresentar à comunidade escolar as condições favoráveis e comprometidas para o êxito. Pelas expectativas fica claro o que o aluno deve aprender, pela proposta em forma de Direitos se explicita o que o Estado e a Escola têm como dever para que o resultado geral seja eficaz.

A quarta dimensão do currículo o considera como um processo que se traduz em movimento de reflexão sobre a prática dos educadores e das equipes que dirigem o trabalho nos órgãos de direção da Secretaria de Educação. Nessa condição, o currículo mostra-se como inseparável do processo de gestão pedagógica e explicita-se a partir de espaços coletivos de elaboração nas unidades educacionais, nas DIPEDS (Divisões Pedagógicas das Diretorias Regionais) e COPED (SÃO PAULO, SME, 2016a, p.14).

É importante destacar que o documento curricular da SME de 2016 considera fundamental a participação do professor em todo seu percurso. Apropriou-se das concepções de Gimeno Sacristan na apresentação do documento:

[...] O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

O conceito *Direitos de Aprendizagem* vai sendo apresentado durante todo o texto e vincula-se à ideia de que a educação é um dos direitos humanos fundamentais. A interdisciplinaridade também se concentra no âmbito pedagógico dessa proposta, assim como a proposta de eixos (aqui nomeados de eixo estruturantes) no conhecimento histórico.

3.2 O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais nas propostas curriculares dos governos de Gilberto Kassab e Fernando Haddad.

O ensino de História para grande parte das propostas curriculares tem como objetivo ser colaborativo na formação de um “cidadão crítico”. Como aponta Bittencourt (2001), essa meta se expressa nos currículos a partir da década de 1950 “para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigência de uma sociedade industrial urbanizada.” (BITTENCOURT, 2001, p. 19)

Embora a meta da formação de um “cidadão crítico” permaneça, as mudanças ocorrem principalmente nos objetivos do ensino de História “para a compreensão do ‘sentir-se sujeito-histórico’ e em sua contribuição para a ‘formação de um cidadão crítico.’(BITTENCOURT, 2001, p 19)

Compreendendo que ensino de História apresenta diferentes objetivos de acordo com o nível de ensino pretendido, por exemplo, no fundamental, médio e superior Segal(1984 apud Bittencourt, 2001) e a amplitude que isso traz à pesquisa, privilegamos a análise do ensino fundamental de História, visto que a principal obrigatoriedade dos municípios em acordo com os Estados, segundo a LDB, é assegurar oferta do ensino básico público e gratuito.

A rede municipal de São Paulo é a maior do país composta por treze diretorias de ensino, em um total de 3.870 unidades de ensino de diferentes modalidades, sendo dessas 501 unidades destinadas ao ensino fundamental e mais oito unidades que oferecem ensino fundamental e médio. Sobre os sujeitos inseridos nesse contexto, em toda a rede são quase 1 milhão de alunos e 58.418 educadores.²⁵

²⁵<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> . Não foram computadas as unidades de EJA, os dados de alunos por séries/turno e o de professores por segmento de ensino não estavam disponíveis na plataforma. Acesso jan. de 2019

Esses dados mostram a relevância de se pesquisar como o ensino de História é pensado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pois a

relação entre História escolar e cidadania nos remete às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo da escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos.(BITTENCOURT, 2001, p. 20)

A partir dessas observações as indagações sobre como se constituem o ensino de História e o conceito de cidadão nos currículos da cidade de São Paulo entre 2005 e 2016 se fizeram presentes.

Na proposta *Orientações Curriculares: Proposições de Expectativas de Aprendizagem* do ensino fundamental II de História os principais conceitos são estruturados na “cultura capitalista/humanismo; tempo histórico/espço; sociedade/natureza; trabalho/mudança social; Estado/poder; patrimônio histórico/memória; e cotidiano urbano.” (SÃO PAULO, 2007, p. 37)

Há uma relação entre história local quando foca na história do município e a entrelaça nas conjunturas temporais com a história nacional e a mundial.

Os eixos-temáticos foram os critérios escolhidos para a organização dos conteúdos de História com o objetivo de se romper com a História linear e determinista para “propiciar aos alunos do Município de São Paulo o dimensionamento de si mesmos e da população da cidade em temporalidades” (SÃO PAULO, SME, 2007, p. 41). As pesquisas de Piaget e Vygotsky foram utilizadas para a distribuição dos conteúdos de História entre os anos do Ciclo II, de acordo com o desenvolvimento etário dos alunos.²⁶

O documento ainda aponta os critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e a sua organização como podemos aferir:

²⁶ Percebe-se a influência direta de Circe Bittencourt e Antônia Terra na estruturação desse documento, que se assemelha às proposições das PCNs.

As expectativas de aprendizagem expressam as seguintes intenções:

- contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- favorecer o domínio de conceitos fundamentais como de tempo, cultura capitalista e humanismo;
- possibilitar maior compreensão das dimensões históricas das convivências e conflitos da população do Município de São Paulo;
- desenvolver o conhecimento das relações entre a história local e das diversas sociedades historicamente constituídas;
- propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história.

As expectativas de aprendizagens incluem a preocupação de possibilitar aos alunos estudos que evidenciem:

- a importância de estudos históricos envolvendo a lógica dialética (observação da realidade, identificação de contradições, levantamento de hipóteses, coleta de dados, construção de relações históricas, organização de sínteses);
- a importância da construção de relações de duração, transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado, e os espaços local, regional, nacional e mundial;
- a importância do estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos. (SÃO PAULO, 2007, p.41)

A intenção do documento é de que essas propostas de expectativas e aprendizagens possam favorecer o professor a problematizar com os alunos a realidade social da cidade de São Paulo e estabelecer relações com questões políticas, sociais, econômicas e culturais nacionais e internacionais.

Os eixos-temáticos se desdobram em temas que possam ser estudados a partir da interdisciplinaridade e das relações dos contextos históricos como pode ser observado no exemplo do quadro a seguir:

Imagem 1 – Conceitos, eixos temáticos e os temas propostos para o 1º Ano do Ciclo II

1º Ano do Ciclo II			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de temas
Cotidiano urbano Tempo e espaço histórico Cultura Humanismo Natureza Sociedade capitalista Trabalho Mudança social Patrimônio histórico	As organizações das sociedades e as relações com a natureza	Tempo presente e tempo passado Período Antigo e Contemporâneo Relações homem natureza Sociedade coletora e caçadora Sociedade agrícola e criadora Religião e arte Organização social do trabalho Cultura material e arqueológica	Relações entre a história do Município de São Paulo atualmente e história de sociedades urbanas e não urbanas na Antiguidade (até o século XV, no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa) <ul style="list-style-type: none"> • densidade populacional • mudanças na organização e ocupação do espaço – fauna, flora rios, florestas, montanhas. • coleta e produção de alimentos – criação de animais e desenvolvimento da agricultura • artes, religião e concepções do mundo e da natureza

Imagem 1 - retirada das *Orientações Curriculares: Proposições de Expectativa de Aprendizagem – Ensino Fundamental II, História, p.43*

De maneira geral a escolha dos eixos temáticos está estruturada no saber histórico e no processo cognitivo dos estudantes, como já mencionado, por isso os eixos foram organizados da seguinte maneira:

o eixo para o primeiro ano, do Ciclo II, dá ênfase à história sócio-cultural; para o segundo ano, a ênfase recai na história econômico-social; para o terceiro ano, privilegia-se a história político-social; e, para o 4º ano, a proposta sustenta a predominância de uma história político-econômica. (SÃO PAULO, 2007, p. 64)

Há implícito na proposta das *Orientações Curriculares: Proposições de Expectativa de Aprendizagem – História* a preocupação para a formação para a

cidadania, mas uma formação crítica de cidadania, voltada para o que Bittencourt (2001) intitula de cidadania social, visto que há forte presença de uma história social e cultural nos eixos temáticos apresentados.

No quadro abaixo estão selecionadas as expectativas de aprendizagem relacionadas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Quadro 2 – Documentos de Pesquisa B - Fundamental II e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

1° ano do Ensino Fundamental	<p>H10 Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação da memória e identidades.</p> <p>H15 Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e a importância dos intercâmbios entre as diferentes sociedades.</p>
2° ano do Ensino Fundamental	<p>H04 Distinguir a escravidão no período colonial e a escravidão da Antiguidade grega e romana.</p> <p>H05 Identificar diferentes formas de organização do trabalho nas sociedades africanas e coloniais americanas.</p> <p>H06 Conhecer o comércio de escravos pelo Oceano Atlântico.</p> <p>H17 Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural.</p>
3° ano do Ensino Fundamental	<p>H07 Identificar conflitos territoriais na África no decorrer dos séculos XVIII e XIX.</p> <p>H11 Reconhecer o papel do patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação e construção da memória e identidades nacionais.</p> <p>H13 Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e a importância das negociações na mediação de conflitos internacionais</p>
4° ano do Ensino Fundamental	<p>H06 Identificar as lutas pela cidadania políticas e sociais nos países americanos e africanos no século 20.</p> <p>H17 Identificar e analisar a importância do respeito à diversidade étnica, religiosa e política cultural entre as diferentes sociedades.</p>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir das *Orientações Curriculares: Proposições de Expectativa de Aprendizagem – Ensino Fundamental II, História*.

Como a proposta desse material não está em apresentar conteúdos fechados e fracionados, percebe-se que o eixo cultural relacionado à valorização da diversidade étnica é privilegiado em todos os ciclos, também é notório que os conceitos voltados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana estão relacionados

às faixas etárias dos alunos, como no 1º ciclo e 2º ciclo voltados aos aspectos mais concretos de valorização da diversidade cultural e no 3º ciclo e 4º ciclo conceitos voltados à reflexão sobre a memória e lutas sociais.

Durante a administração de Kassab outros documentos compuseram o programa de “Orientação Curricular” da SME entre eles as *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial* em 2008, com participação do Núcleo de Educação Étnico Racial SME.

Na organização geral desse documento, o Capítulo 1 contextualiza a Lei n.10.639/03, o Capítulo 2 introduz os pressupostos teóricos e conceituais relativos à História e às Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, o Capítulo 3 é voltado à Educação Infantil sobre a formação da identidade; o Capítulo 4 direcionado ao Ensino Fundamental como eixo temático da pluralidade cultural; o Capítulo 5 trata do tema cidadania voltado aos jovens e adultos; e o Capítulo 6 propõem a reflexão entre as relações do Brasil e a África na contemporaneidade. Não há, no entanto, um direcionamento na construção do texto à uma disciplina específica, parecendo ser um material de apoio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Ao final do capítulo são apresentadas experiências de atividades desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino em diferentes disciplinas.

Como o recorte temático desta pesquisa está voltado à análise do ensino fundamental, foram analisados os conceitos apresentados no Capítulo 4.

Assim como as “Orientações Curriculares” específicas de História, os eixos temáticos também são utilizados para a organização dos capítulos e conceitos voltados à Educação Étnico-Racial. Para o Ensino Fundamental a “pluralidade cultura” é apresentada discutindo-se também o significado do currículo e a interdisciplinaridade das diversas áreas do conhecimento.

Para iniciar o debate sobre “pluralidade cultural”, o texto é iniciado com algumas indagações a partir da Lei n. 10.639/03:

Como a sociedade brasileira percebe a si mesma? Qual é o seu perfil cultural? Que referências culturais são efetivamente utilizadas para seu delineamento? Que elementos étnico-raciais estruturam a sociedade brasileira em termos culturais? E como a escola se vê refletida neste contexto, em relação ao seu currículo, expectativas, expressão curricular da diversidade existente? Dentre dos moldes democráticos, entende-se que a história de um povo não pode ser silenciada. É preciso que a sociedade como um todo se organize para “recontar/re-falar” sobre o nosso povo. (SÃO PAULO, SME, 2008, P. 107 – 108)

Os objetivos dessas indagações não são para que o leitor/professor chegue a uma resposta pronta e objetiva, servem de fio condutor para que outras reflexões sejam associadas às questões de identidade e representatividade que estas primeiras indagações sugerem.

O texto sugere alguns princípios para a inclusão de conteúdos significativos para a inclusão da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras no cotidiano escolar:

- Reconhecer que historicamente somos marcados cotidianamente pelo racismo e pelas desigualdades sociais.
- Reconhecer que o modo africano de ser enriquece a compreensão das questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e éticas em nossa comunidade escolar e social.
- Valorizar as diversas manifestações de matriz africana e afro-brasileira como patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural.
- Promover aprofundamento do conhecimento dos alunos do ensino fundamental I e II a respeito das africanidades brasileiras em suas múltiplas abordagens.
- Criar projeto político-pedagógico (PPP) que respalde as iniciativas interdisciplinares e anti-racistas.
- Compreender a necessidade de fortalecimento do processo de conscientização da comunidade escolar quanto à mudança de comportamentos e mentalidades, a fim de minimizar as atitudes de descaso e desrespeito à diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. (SÃO PAULO, SME, 2008,p. 111-112)

Ao final do capítulo são exemplificadas “Práticas na sala de aula” realizadas por professores da própria Rede Municipal de Ensino de diferentes disciplinas, essas “práticas” são organizadas de forma bem didática com título, conteúdo, objetivos e estratégias, no entanto, por estarem divididas em disciplinas vão na contramão da proposta do documento “Orientações Étnico-Raciais” por não estabelecerem uma

relação interdisciplinar, somente uma das dez “práticas” se apresenta de forma inter e transdisciplinar.

Com a mudança de governo na Prefeitura de São Paulo em 2013, uma nova proposta para a educação passa a ser elaborada e posta em prática em 2014, com o programa “Mais Educação São Paulo”. Dentro dessa proposta é publicada em 2016 a *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* composta por documentos intitulados *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* direcionados cada um a uma disciplina específica.

A partir da contextualização do currículo, analisamos o componente de História dos *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral*.

Sua estrutura está organizada em seis capítulos: Histórico do Componente Curricular no Brasil, onde o ensino de História é apresentado do Brasil Império até o período de redemocratização; Concepções de Ensino e Aprendizagem de História; Direitos de Aprendizagem em História; Eixos estruturantes; entre eles: sujeito histórico, identidade, relações de poder, processo histórico; produção de conhecimento histórico; por fim, estratégias e ações de ensino.

Esse documento também se relaciona com a ideia de ser um orientador para as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores não determinando os conteúdos exatos para cada ciclo.

Com relação à concepção de ensino e aprendizagem de História, destacamos:

assumimos uma concepção de ensino e aprendizagem de História como uma ciência comprometida a demonstrar e valorizar a necessidade da construção de um currículo focalizado na contextualização cultural, social e política, bem como na ênfase de uma escola laica e plural que aborde questões de classe, gênero e étnico-raciais, entre outros aspectos que envolvem a vida das educandas e dos educandos. (SÃO PAULO, 2016b, p.14)

A interdisciplinaridade aparece como um elemento importante e inerente ao próprio estudo da História, vista “como condição básica de sua existência: conteúdos e estratégias de diferentes componentes curriculares interessam ao pensamento histórico, sem que isso signifique substituir ou abrir mão de suas especificidades.” (SÃO PAULO, 2016b, p.15)

As concepções de emancipação da população historicamente oprimida e a descolonização do currículo se baseiam nos princípios teórico-metodológicos respectivamente de Paulo Freire e Nilma Gomes. Ligado a esses dois conceitos está a ideia da construção de um currículo de História voltado à gestão democrática, “desejada por todas as pessoas envolvidas nas reflexões e vivências dos processos de constituição e prática desse documento.” (SÃO PAULO, SME, 2016b, p.19)

A estrutura de apresentação desse documento se difere da apresentada na administração Kassab, aqui a compreensão do sujeito – histórico é o pano de fundo em tomar as discussões conceituais sendo apresentado de forma orgânica durante todo o documento.

O sujeito-histórico está presente desde a elaboração do próprio documento, por isso, como já apresentado no capítulo anterior, há uma preocupação em destacar a participação dos professores em sua confecção, não de forma consultiva como nas “Orientações Curriculares”, mas como intelectuais na construção do conhecimento; até a quem e como se destina o ensino de História, pautado em um ensino que rompa com o eurocentrismo.

É na representação do sujeito-histórico e dos grupos sociais que se constituíram nesse documento os princípios de cidadania social, aqui alinhadas aos “conceitos de igualdade, de justiça, de diferenças, de lutas e conquistas, de compromissos e de rupturas.” (BITTENCOURT, 2001, p. 22)

É na representação dos sujeitos-históricos e grupos sociais que as relações étnico-raciais se apresentam através do conceito de descolonização do currículo que é o principal norteador do documento.

Almejamos a construção de um currículo em que prevaleça a ideia da DESCOLONIZAÇÃO, na qual as culturas produzam algo diferente, principalmente para o descentramento do sujeito ocidental centrado no masculino, branco, heterossexual, burguês, magro, física e mentalmente “normal”, não-deficiente, adulto, cristão, urbano, jovem, mediante a inserção de novos sujeitos e temas antes silenciados pelas narrativas históricas. Estamos diante de conflitos entre distintas experiências históricas, culturais, econômicas, políticas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva única de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Nossa finalidade é compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia da “raça” não como categoria biológica, mas sim em seu uso político e social; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não europeu é percebido como passado (QUIJANO, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (MUNANGA; GOMES, 2006). São operações intelectuais desafiadoras e necessárias para a ruptura epistemológica e cultural nos currículos da educação de nosso município e do Brasil. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também impactar a construção dos currículos dos cursos de Licenciatura. (SÃO PAULO, 2016, p.21-22)

Em outra passagem do documento a descolonização do currículo vincula-se ao resgate da memória e são esses conceitos os principais ligados às relações étnico-raciais:

Ao promover um movimento de ‘desconstrução’ e, sobretudo, de descolonização do currículo, temos oportunidade de promover que tais memórias, há séculos ignoradas e/ou silenciadas, sejam abordadas e compreendidas em sua plenitude. Em destaque às culturas africanas, afro-brasileiras, negras e indígenas (contempladas pelas Leis complementares 10.639/03 e 11.645/08). (SÃO PAULO, 2016, p. 67)

A essa citação está vinculada a ruptura de paradigmas preconceituosos que deslegitimam as lutas sociais nos currículos escolares, a esse ponto o documento destaca um dos direitos de aprendizagem em História:

Direito dos(das) estudantes de compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e preconceito nas sociedades, seu fundamento de legitimação de dominações históricas, seu papel na

conformação de legislações do passado e no esforço de setores da sociedade por políticas afirmativas. (SÃO PAULO, SME, 2016b, p.67)

O conhecimento histórico proposto em “Direitos de Aprendizagem” e a sua relação com a representação de diversos grupos sociais, entre eles, os negros passa a ser não só uma investigação da realidade, mas uma possibilidade para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intensificação do Movimento Negro na luta por uma educação igualitária, justa e representativa tendo como uma de suas conquistas a promulgação da Lei n.10.639 em 2003, que introduz a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino das escolas brasileiras, novas indagações sobre a sua implementação foram aparecendo em diferentes espaços: movimentos sociais; políticas públicas; no ensino básico, nas pesquisas acadêmicas, e nos currículos escolares.

Esta pesquisa buscou apresentar os caminhos do desdobramento da Lei n. 10.639/03 em currículos prescritos na disciplina de História na SME de São Paulo.

A análise de documentos legais, as propostas de currículos de História da SME de São Paulo e outras pesquisas relacionadas às relações étnico-raciais foram utilizadas nesta pesquisa.

Ao apresentarmos propostas curriculares diferentes sobre a perspectiva das relações étnico-raciais organizadas por governos diferentes, podemos traçar alguns pontos de consonância e outros em discordância. Nesse caso, podemos afirmar de antemão que as reivindicações do Movimento Negro tem estado presentes nessas propostas e podem ser consideradas como políticas afirmativas. (SILVERIO, 2002)

A alternância de governos de partidos diferentes na prefeitura de São Paulo vem revelar que uma das principais determinações das políticas públicas são as reformas curriculares escolares, isso pode ser observado desde o início do período da redemocratização (AGUIAR, 2011). Há, no entanto, sempre uma intenção de apagamento do que havia sido realizado na administração anterior, pela nova administração. Essas mudanças frequentes incorrem em problemas como a formação dos professores nessas novas propostas, produção de material didático atualizado e alinhado aos seus objetivos, entre outras coisas, dificultando o trabalho dos professores no cotidiano escolar, sobretudo na temática das relações

étnico-raciais que mesmo após 16 anos da promulgação da Lei n.10.639/2003, ainda encontra-se em processo de implementação.

Percebemos a forte preocupação dessas propostas curriculares em apresentar ares democráticos em sua composição, sempre apresentando nos textos introdutórios dos documentos ou nas cartas de apresentação a construção ou participação dos professores no documento.

As duas propostas analisadas apresentam algumas semelhanças, principalmente à composição do ensino de História através de eixos temáticos/estruturantes, a preocupação em trazer a história local para as práticas pedagógicas e a tentativa de se romper com a história eurocêntrica. Esta última vista pelas propostas tanto de Gilberto Kassab como a de Fernando Haddad como caminhos possíveis para o combate ao preconceito e discriminação racial.

Apesar das semelhanças, algumas diferenças precisam ser destacadas, como a publicação de um material à parte específico sobre a Educação Étnico-Racial na administração Kassab, que embora seja muito rico no debate sobre essa temática, ainda assim, nos parece um apêndice da proposta de “Orientações Curriculares” por não fazer nenhuma referência ao material produzido um ano antes pela mesma proposta, ou seja, os documentos não dialogam, dificultando a implementação na sala de aula pelos professores. Essa hipótese que não pode ser confirmada a tempo da finalização desta pesquisa, toma contornos mais expressivos quando Portella(2014) menciona em sua pesquisa que as gestoras do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME, sentiam que a formação desse núcleo foi mais um “cala boca” da rede municipal, pois na prática muitas das suas propostas de formação de professores eram negadas pela SME.

O que fica claro é que sem uma política que articule formação de professores, currículo e materiais didáticos, dificilmente a implementação da Lei n. 10.639/03 ocorrerá efetivamente nas salas de aula.

Entendemos que os currículos não são propostas acabadas, e precisam sempre ser atualizados de acordo com as necessidades da sociedade, mas

estamos de acordo que a necessidade de se estabelecer uma nova reforma a cada novo governo implica no que Goodson (1991; 1995) afirmava sobre as relações entre currículo e disputas de poder.

Diante do que foi analisado e os resultados aqui apresentados não pretende estabelecer em um juízo de valor sobre os currículos, mas sim apresentar de forma colaborativa para se entender como ocorreu o processo da implementação da Lei n.10639/03 em currículo prescrito na cidade de São Paulo. Ao se levantar “como ocorreu” muitas possibilidades se abriram sobre os sujeitos envolvidos no percurso para a implementação, as mudanças, permanências e contradições conceituais nessas propostas. Na tentativa de entender esse processo é que organizamos essa pesquisa com primeiro capítulo partindo do significado simbólico da Lei n.10.639/03 desde o contexto de sua promulgação aos seus desdobramentos em políticas públicas educacionais e em pesquisas acadêmicas; no segundo capítulo os desdobramentos na educação paulistana nos governos de Gilberto Kassab e Fernando Haddad; e o terceiro capítulo com a análise dos currículos de História do ensino Fundamental sobre a temática das relações Étnico- Raciais.

Ao realizarmos a análise dos caminhos legais e os documentos oficiais produzidos pela SME de São Paulo percebemos que estava sendo posto sobre a as relações étnico-raciais nos currículos vai muito além da esfera regional e se esbarrara em questões conceituais não só sobre a própria disciplina de História escolar, mas da Educação e sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Denise Regina da C. A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Apresentação de Comunicação Oral. 2011.

Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.

ASSUNÇÃO, Alda Ribeiro Martins. **A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção formação de professores).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção formação de professores)

_____. **Abordagens Históricas Sobre a História Escolar**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.36, n.1, p.83-104, jan/abr., 2011.

_____. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (Orgs.). **A Escola como objeto de estudo – escola, desigualdades, diversidades**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção docência em formação: Série ensino fundamental).

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394, Brasília, DF, 1996.

_____. **Presidência da República, Casa Civil** – Lei n. 10.639, de janeiro de 2003.

_____. **Parecer CNE n. 003, de 10 de março de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CAMARGO, Rosana Maria de. **Diversidade étnico-cultural no currículo: Ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003-2013)**. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; BORN, Bárbara Barbosa. Influências na constituição do currículo oficial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. In: **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.187-208, jun. 2013.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das Reivindicações à Lei n. 10.639/03**. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/ DF: Ministério da Educação, 2005.

_____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

_____. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. Diversidade e currículo. In: Brasil. MEC, SEB. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2008.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: dez. 2018.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. “La Construcción Social Del Curriculum: Posibilidades y Ámbios de Investigación de la Historia Del Curriculum”. In: **Revista de Educación**, Madrid, n. 299, 1991.

HERNANDEZ, Leila Leite. **África na sala de aula – visita à história contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Orientações gerais: educação em direitos humanos**. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015.

LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. In: **Nossa História**, ano 1, n° 4, p. 84, 2004.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura; Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Políticas de currículo: repercussões nas práticas. In: Coleção Didática e prática de Ensino. **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Angela Dalben, Júlio Diniz, Leiva Leal, Lucíola Santos(org). Textos selecionados do XV ENDIPE realizado de 20 a 23 de Abril de 2010, p. 88 - 113.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. A importância da lei federal n. 10.639/03.2012. In: **Revista África e Africanidades**, Ano 4 – n. 16 e 17.

PEREIRA, Almica Araujo. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

PEREIRA, Márcia Guerra. **História da África, uma Disciplina em Construção**. [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

PORTELLA, Tania Pedrina. **Relações Raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26 da LDB**: Ações e visão das

gestoras do Núcleo de Educação Étnico Racial da SME. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais, 2013-2016.**

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO [MUNICÍPIO]. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História / Secretaria Municipal de Educação.** São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para e educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação.** São Paulo: SME / DOT, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral.** São Paulo: SME / COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral: História.** São Paulo: SME / COPED, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SILVA JUNIOR, Hélio. **Anti-Racismo – Coletânea de Leis Brasileira – Federais, Estaduais e Municipais.** Editora Oliveira Mendes, 1998.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online], n. 117, p.219-246, 2002.

SOUZA, Anderson Xavier. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação.** [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

XAVIER, Antônio Roberto. A Legislação e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: desafios e perspectivas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVIII, n. 135, abr 2015. Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15916. Acesso em: 23 mai. 2017.

ANEXOS

Anexo A – Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

[Mensagem de veto](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

["Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

["Art. 79-A.](#) (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003.

ANEXO B – Lei n.11973/96, Município de São Paulo.

DISPOE SOBRE A INTRODUCAO NOS CURRICULOS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE 1.E 2.GRAUS DE "ESTUDOS CONTRA A DISCRIMINACAO
RACIAL".(PL 325/93)
LEI N. 11.973 - DE 4 DE JANEIRO DE 1996

Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de "estudos contra a discriminação racial".

(Projeto de Lei n. 325/93, do Vereador Arselino Tatto)

Paulo Maluf, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei.

Faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 12 de dezembro de 1995, decretou e eu promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos "estudos contra a discriminação racial".

Parágrafo único. A inclusão referida no "caput" será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2º Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art. 3º O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para a regulamentação da presente Lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4º As despesas com a execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.



Câmara Municipal de São Paulo

Folha no	02	de proc
no	325	de 1993

Ed

JUSTIFICATIVA

Trata-se de antiga reivindicação da sociedade civil, a qual temos o dever de atender. Pois, se acreditamos na mudança rumo a uma sociedade mais justa e fraterna temos que iniciar pelas nossas crianças. O projeto encontra amplo respaldo tanto na Constituição Federal como na Lei de Diretrizes e Bases e Conselho Estadual de Educação. Por isso conto com o apoio dos nobres pares desta Casa de Leis para aprovação do presente projeto.

DECRETO Nº 36.173 - DE 27 DE JUNHO DE 1996

REGULAMENTA A LEI Nº 11.973, DE 4 DE JANEIRO DE 1996, QUE DISPÕE SOBRE A INTRODUÇÃO DE ESTUDOS CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1º E 2º GRAUS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Paulo Maluf, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, decreta:

Art. 1º Ficam incluídos, nos currículos das Escolas Municipais de 1º e 2º Graus, nas respectivas Grades Curriculares, estudos contra a discriminação racial.

Art. 2º Os estudos de que trata o artigo anterior integrarão a carga horária das disciplinas História e Geografia, compondo os conteúdos constantes das Grades Curriculares em vigor.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

DATA DE PUBLICAÇÃO: 28/06/1996

Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências.

ANEXO E – Portaria SME – SP n. 4.507 de 30 de agosto de 2007

Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO , no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO :

- a necessidade de estabelecer orientações curriculares para a Rede Municipal de Ensino;

- a necessidade de se estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em cada área de conhecimento de cada ano dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental e as aprendizagens esperadas em cada agrupamento/estágio da Educação Infantil, a fim de garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção social e cultural das crianças, jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania;

- o disposto na Lei Federal 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Resoluções CNE/CEB 2/98 e 3/99, que fixam as diretrizes curriculares nacionais, respectivamente, para o ensino fundamental e para a educação infantil;

- a Lei Municipal 14.063, de 14/10/05, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação;

- os objetivos e metas propostos no Programa "Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal;

- os objetivos propostos no Programa "A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil", instituído pela Portaria SME 938, de 14/02/06;

RESOLVE :

Art. 1º - Fica instituído o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo.

Art. 2º - O Programa mencionado no artigo anterior deverá subsidiar as Unidades Educacionais no processo de seleção e organização de conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo das duas primeiras etapas da Educação Básica e que precisam ser assegurados a todos os educandos em cada ano dos Ciclos do Ensino Fundamental e em cada agrupamento/estágio da Educação Infantil e articulados ao seu Projeto Pedagógico.

Art. 3º - Os princípios norteadores do Programa de que trata esta Portaria têm como focos:

I- no Ensino Fundamental:

- a) a dimensão disciplinar e interdisciplinar;
- b) o ensino da leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento;
- c) o uso das tecnologias da informação e comunicação- TICs;
- d) a relevância social e a importância do conhecimento na formação do aluno para o exercício pleno da cidadania;e
- e) a acessibilidade e adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária.

II- Na Educação Infantil, a Organização Curricular, considerando a brincadeira infantil como campo privilegiado de experiências reúne as expectativas de aprendizagens em experiências de:

- a) exploração do mundo e de conhecimento de si;
- b) exploração da comunicação;e
- c) exploração da expressividade.

Parágrafo Único - As expectativas de aprendizagens referidas no inciso II deste artigo são organizadas nos seguintes agrupamentos:

I - Berçários I e II;

II - Mini Grupo e Primeiro Estágio;

III - Segundo e Terceiro Estágios.

Art. 4º - O Programa "Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" orientará a reelaboração do Projeto Pedagógico de cada Unidade Educacional, considerando o registro de sua trajetória histórica, dados sobre a comunidade em que se insere, avaliações diagnósticas dos resultados de anos anteriores, o processo de ensino e aprendizagem que configuram a realidade em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser construído.

Art. 5º - Os documentos orientadores que comporão o Programa são:

I- Documento de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para o Ciclo I do Ensino Fundamental;

II- Documentos de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para o Ciclo II do Ensino Fundamental, nas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ciências e Inglês;

III- Documentos de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil;

IV- Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais;

V- Referencial para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Art. 6º - Competirá:

I- à Diretoria de Orientação Técnica/SME:

a) publicar, até 31/12/07, os documentos orientadores e referenciais discriminados no artigo 5º desta Portaria;

b) implantar e implementar as diretrizes estabelecidas nos documentos orientadores e referenciais;

c) produzir orientações didáticas que possibilitem o alcance das expectativas de aprendizagem;

d) realizar formação específica voltada às necessidades do Programa;

e) avaliar as expectativas de aprendizagem, readequando-as, se necessário;

f) acompanhar e avaliar a implementação do Programa.

II- às Coordenadorias de Educação:

a) implementar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa em parceria com DOT/SME;

b) orientar a reelaboração do Projeto Pedagógico e dos Projetos Especiais de Ação- PEAs das Unidades Educacionais, de forma a assegurar a sua articulação com o Programa;

c) realizar formação específica, com conteúdos e metodologias compatíveis aos do Programa.

c) Acompanhar e avaliar a implementação do Programa.

III - às Unidades Educacionais:

a) reelaborar o Projeto Pedagógico, os Projetos Especiais de Ação- PEAs e os Planos de Ensino, de acordo com as orientações curriculares e expectativas de aprendizagem estabelecidas;

b) acompanhar e avaliar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, dentro de cada ano dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental ou agrupamento/estágio da Educação Infantil;

c) construir propostas de recuperação contínua e/ou paralela e apoio pedagógico para os educandos que não atingirem as expectativas de aprendizagem estabelecidas nos documentos orientadores e referenciais;

d) incluir nos horários coletivos dos Professores o estudo e aprofundamento dos documentos norteadores e referenciais do Programa.

Art. 7º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO F – Decreto n. 54.452 de 10 de outubro de 2013, Município de São Paulo.

Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino — Mais Educação São Paulo.

DECRETO Nº 54.452, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013

Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino — Mais Educação São Paulo.

FERNANDO HADDAD, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º Fica instituído, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino — Mais Educação São Paulo.

Art. 2º O Programa ora instituído considera o conhecimento construído pela Rede Municipal de Ensino articulado com a pertinente legislação em vigor, as normatizações emanadas do Conselho Nacional de Educação e as contribuições oriundas da consulta pública a que foi submetido o documento de referência contando com seus objetivos, metas e bases conceituais e programáticas.

Art. 3º O Programa Mais Educação São Paulo terá por finalidades principais:

I — a ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade;

II — a integração curricular na educação infantil;

III — a promoção da melhoria da qualidade social na educação básica e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB;

IV — a ressignificação da avaliação, com ênfase no seu caráter formativo para alunos e professores;

V — a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC;

VI — a integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica;

VII — o incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais;

VIII — o fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias.

Art. 4º A promoção da melhoria da qualidade social da educação será efetivada a partir dos seguintes eixos:

- I — infraestrutura;
- II — currículo;
- III — avaliação;
- IV — formação do educador;
- V — gestão.

§ 1º No eixo infraestrutura, caberá à Secretaria Municipal de Educação definir as ações que promovam a ampliação do atendimento na educação infantil, a eliminação do turno intermediário do ensino fundamental, a ampliação da jornada dos alunos e da sua exposição ao conhecimento, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas, assegurando condições de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e da acessibilidade e inclusão.

§ 2º O currículo na educação infantil deverá considerar as características e as necessidades das diferentes fases de desenvolvimento das crianças e adequar-se às alterações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

§ 3º O currículo no ensino fundamental terá a duração de 9 (nove) anos e deverá ser organizado em 3 (três) ciclos de aprendizagem, assim especificados:

- I - ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º anos;
- II — ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º anos;
- III — ciclo autoral: do 7º ao 9º anos.

§ 4º A avaliação abrangerá as dimensões institucional, externa e interna, e, na unidade educacional, assumirá caráter formativo e comporá o processo de aprendizagem como fator integrador entre as famílias e o processo educacional.

§ 5º A síntese da avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos será expressa em conceitos para o ciclo de alfabetização e em notas de 0 (zero) a 10 (dez), seguidas de comentários, para os demais ciclos.

§ 6º A periodicidade para a atribuição dos conceitos/notas será bimestral, resultante de provas e da análise do desempenho global do educando, a ser enviada aos pais e/ou responsáveis para acompanhamento.

§ 7º A formação do educador será realizada de maneira sistemática nas unidades educacionais e com as Diretorias Regionais de Educação, além de outras, provenientes de parcerias com outros entes federativos, inclusive nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP a serem implantados em unidades integrantes dos Centros Educacionais Unificados - CEUs.

§ 8º Para o eixo gestão, a Secretaria Municipal de Educação deverá promover ações que visem fortalecer a gestão participativa e democrática das unidades educacionais, possibilitando o debate e a tomada de decisão conjunta por toda a comunidade escolar.

Art. 5º A Secretaria Municipal de Educação deverá estabelecer normas complementares voltadas ao pleno cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 6º As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 7º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 10 de outubro de 2013, 460º da fundação de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

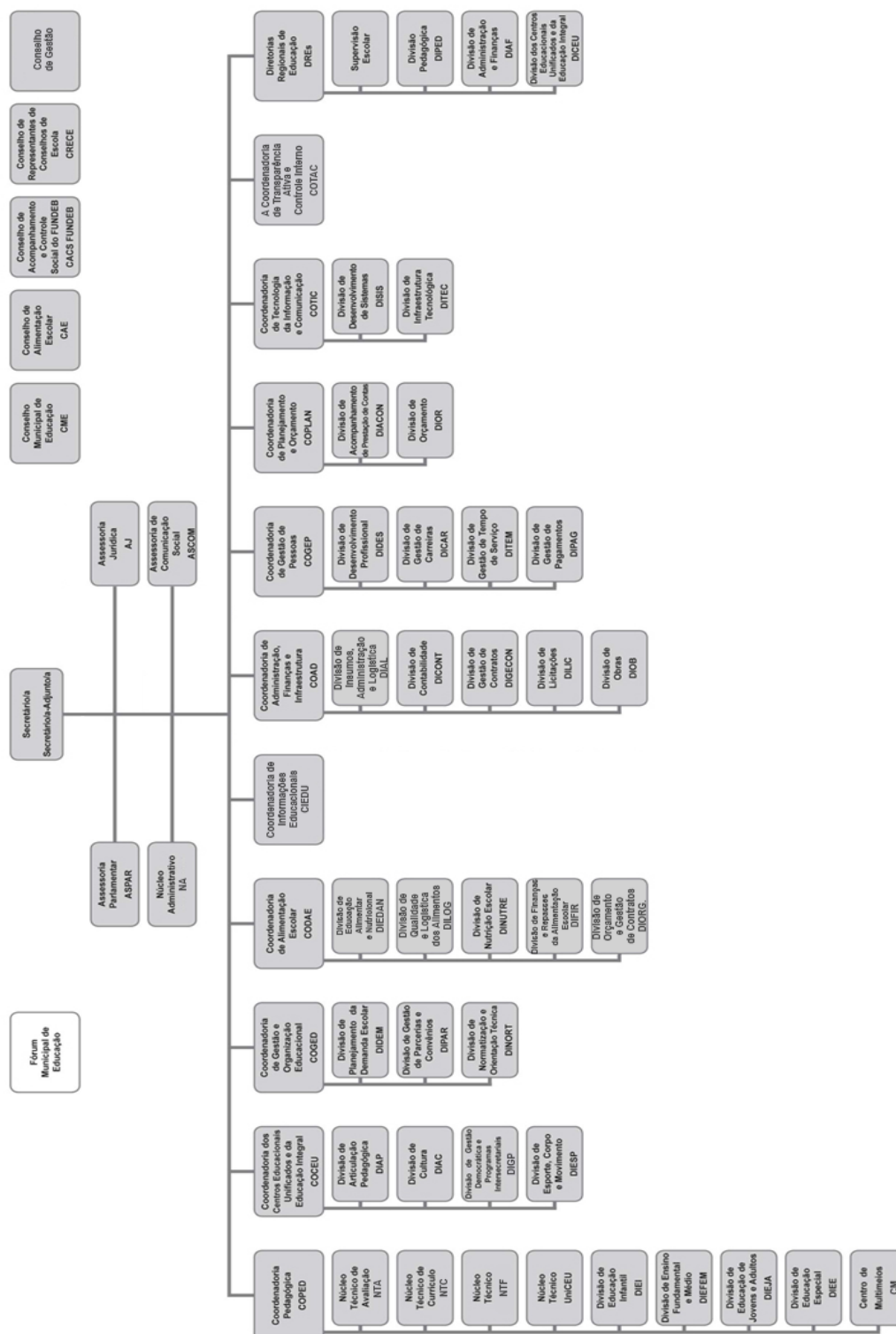
ANTONIO CESAR RUSSI CALLEGARI, Secretário Municipal de Educação

ANTONIO DONATO MADORMO, Secretário do Governo Municipal

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 10 de outubro de 2013.

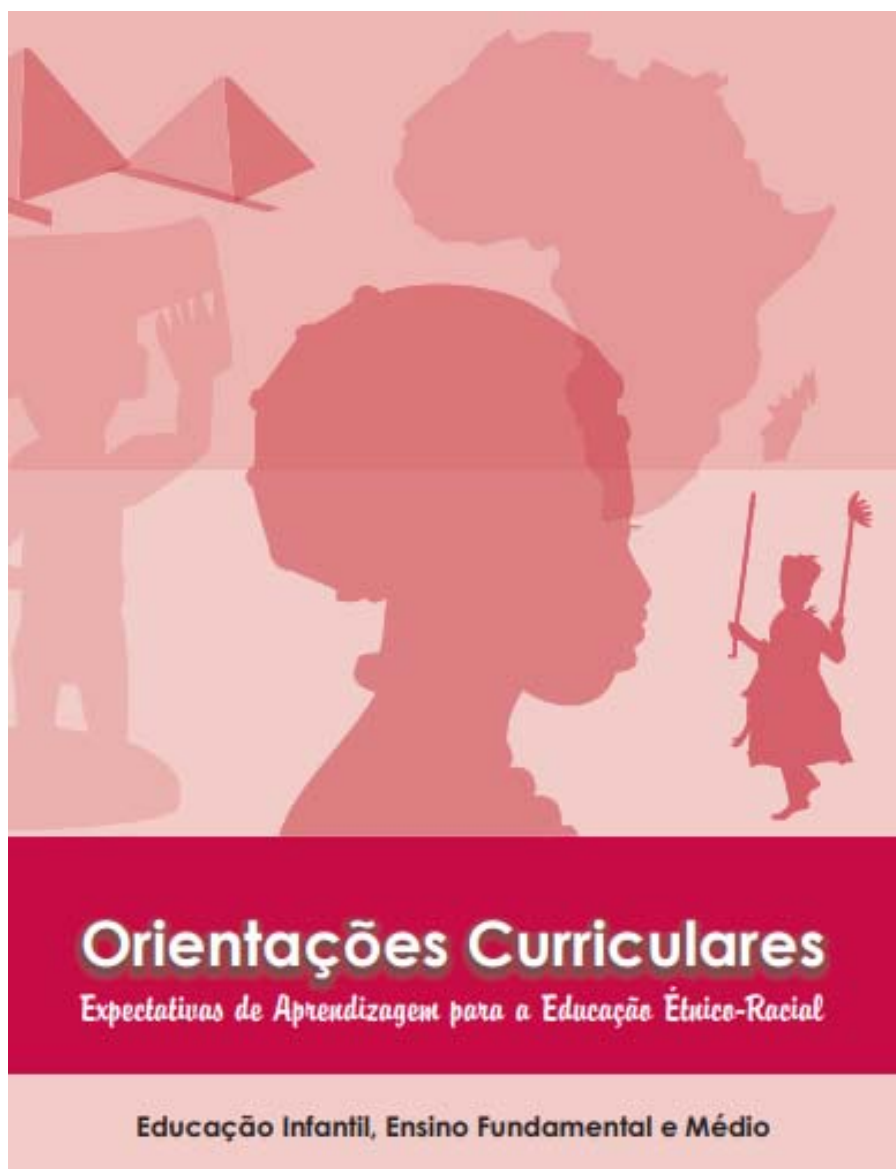
Anexo G – Organograma – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018



Unidades Educacionais

Anexo H - Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial

Capa

Orientações Curriculares

Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**Gilberto Kassab**

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**Alexandre Alves Schneider**

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Polissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastaria, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**Regina Célia Lico Suzuki**

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquímia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Nell Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Célia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Sílvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tídu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ACESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávila, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EXPECTATIVAS DE
APRENDIZAGEM ÉTNICO-RACIAL PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-
RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

2008

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE 1	
A Lei nº 10.639/03 e a Educação	16
Eixos Conceituais	20
PARTE 2	
História da África e Afro-Brasileira na Sala de Aula	26
Aproximação com o tema	26
2.1.1 Desmistificando olhares, (pré) conceitos e compreensões	28
2.1.2 A identidade – étnico-racial no Brasil afro	31
2.2.1 África e suas diásporas: o afro-humano ou humanoafro no mundo?	40
2.2.2 África: lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas	41
2.2.3 Os africanos escravizados pelo mundo: formação da modernidade e do Brasil	52
2.2.4 Os africanos no Brasil: Quem eram?	55
2.3.1 A importância e o impacto da Lei nº 10.639/03 – a África na história e na sala de aula	61
2.3.2 O africano e o afro-brasileiro: de 1888 a 2002 – silêncio, omissões e reparações	63
2.3.3 O passado que não foi contado: Esta história não está na escola	66
2.4.1 As relações Brasil – África Subsaariana: Oralidade, Escrita e Analfabetismo	68
2.4.2 O verbo africano	69
2.4.3 O analfabeto e a escrita	73
PARTE 3	
Educação Infantil e a Formação Identitária	84
Aproximações com o tema	84
3.1 Objetivos da modalidade	86
3.2 Articulando as diversas linguagens	90
3.3 Possibilidades de trabalho pedagógico	92
PARTE 4	
Ensino Fundamental – Um novo olhar sobre o pluralismo cultural	106
Aproximação com o tema	106
4.1 Expectativas face à escola	107
4.2 Currículo e escola	108
4.3 A luta histórica	109
4.4 A interligação de saberes	110
4.5 Humanidade – alteridade	110
4.6 Os corpos humanos fazem o cotidiano escolar	111
4.7 Expectativas de ações pedagógicas	112
4.8 Acenando caminhos	114
4.9 Repensando o território	115
4.10 Repensando a Língua Portuguesa	125
PARTE 5	
Educação de Jovens e Adultos (EJA): Valorizando a Cidadania	166
Aproximações com o tema	166
5.1 EJA e seu público	169
5.2 Institucionalização do direito à educação – EJA enquanto modalidade de ensino	170
5.3 Objetivos da modalidade	171
5.4 Expectativas de aprendizagem	172
5.5 Pluralidade cultural	174
5.6 Articulando diversas áreas de conhecimento	176
5.7 Possibilidades curriculares e pedagógicas	178
PARTE 6	
Ensino Médio: Repensando as Relações Brasil e África Contemporânea	198
Aproximações com o tema	198
6.1 Finalidades do ensino médio e as implicações da Lei nº 10.639/03	200
6.2 Objetivos da modalidade	204
6.3 Expectativas de aprendizagem	207
6.4 Articulando diversas áreas de conhecimento e possibilidades curriculares e pedagógicas	207
BIBLIOGRAFIA	214
ANEXOS	233

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**Gilberto Kassab**

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**Alexandre Alves Schneider**

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldemar Navarrete Felissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Elaine Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manasteria, Fátima Elisabete Pereira Trímoleto, Hsueh Ito, Ináias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Ganetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**Regina Célia Lico Suzuki**

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo li, Lery Angela, Zofli Julani, Rosa Maria Luquimá de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Bárbara Nell Beber (Diretora)

Alton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Izete Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canabes, Maria Virginia Otis de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Matelli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sajago França, Nelide Conceição Lescano Scandola, Patricia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluz Campos Colacic, Mônica Leoni Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andrelio

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria de Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani de Cunha Borges Bertoni, Leila Watabe, Margareth Ap. Balasterosa Buzinero, Regina Célia dos Santos Camara, Roseane Maria Mazzini Correa, Sílvia Moretti Rosa Pimenta, Suzete de Souza Bonelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Dal Grandi, Lia Cristina Lollo Pasavent, Tida Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ACESSORIA ESPECIAL

Marisa Roca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baidineli Oliveira, Delma Aparecida de Silva, Jarbas Mazzonello, Magda Giacchetto de Ávila, Maria Teresa Yae Kubota Furtal, Rita de Cassia Anibal, Rosa Pires Soares, Tânia Nardi de Pádua, Tatiana de Oliveira

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS
DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO II**

HISTÓRIA

2007

SUMÁRIO

PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa.....	10
1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento.....	12
1.3 Articulação do Programa com o projeto pedagógico das escolas	14

PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento	18
2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação.....	19
2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem.....	24
2.4 Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U. E.....	25

PARTE 3

3.1 Finalidades do ensino de História no ensino fundamental	30
3.2 Problemas a serem enfrentados	32
3.3 Objetivos gerais de História para o ensino fundamental.....	36
3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular em História	37
3.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização.....	41

PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem	50
4.1.1 Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental	50
4.1.2 expectativas de aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do ensino fundamental.....	51
4.1.3 expectativas de aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do ensino fundamental.....	52
4.1.4 expectativas de aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do ensino Fundamental	53

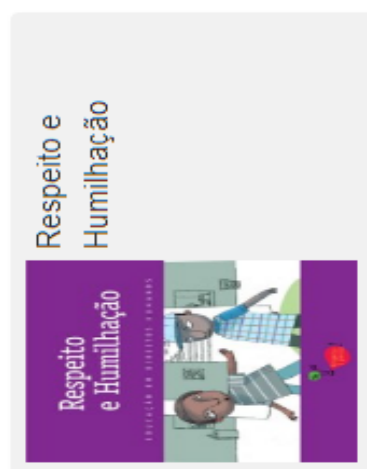
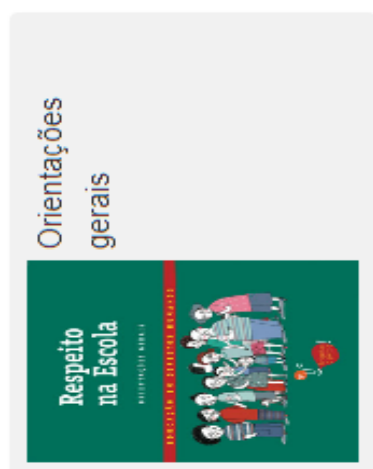
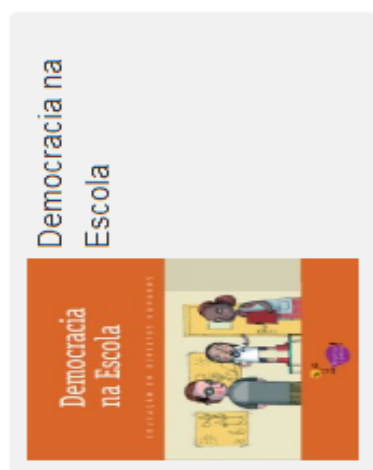
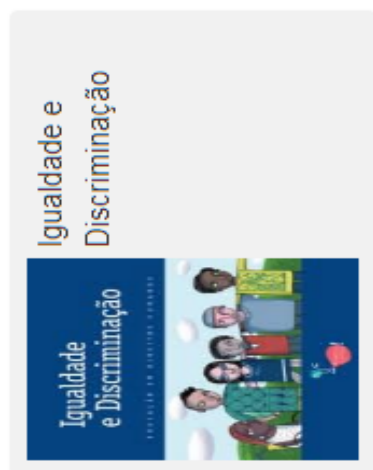
PARTE 5

5.1 Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de História.....	56
5.1.1 Diagnóstico e conhecimentos prévios.....	56
5.1.2 Planejamento (da distribuição dos conteúdos)	60
5.2 Questões de natureza didática e metodológica de História	65
5.3 Algumas propostas de estratégias e de atividades	82

BIBLIOGRAFIA.....	128
--------------------------	------------

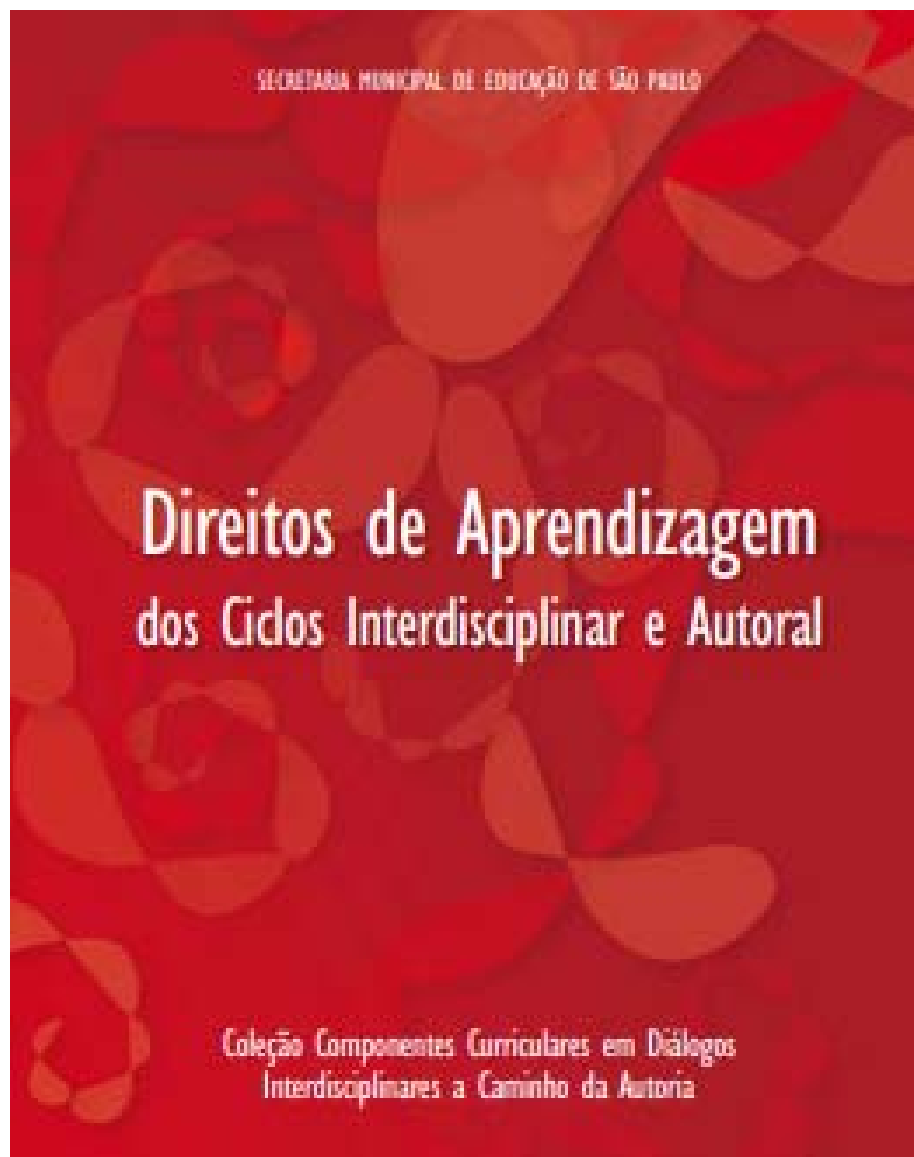
Anexo J – Coleção Respeitar é Preciso

Capas



Anexo J - Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – Direitos dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

Capa



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo
Fernando Haddad
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação
Nadia Carneiro
Secretária

Fátima Aparecida Antônio
Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza
Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica
Ana Lúcia Sanchez
Coordenadora

Divisão de Ensino Fundamental e Médio
Marcia Cordairo Moreira
Diretora

Equipe DIEFEM – Divisão de Ensino Fundamental e Médio
Carlos Eduardo dos Santos
Conceição Leticia Pizzo Santos
Débora Barouci do Nascimento
Edson dos Santos Junior
Fernando Jorge Barros
Hugo Luiz de Menezes Moronegro
Ione Aparecida Cardoso Oliveira
Jandira de Oliveira Costa
Luís Aparecida Anselmo de Lima
Luiz Fernando Costa de Lourdes
Marcos Ferreira da Fonseca
Maria Alice Machado da Silveira
Márcia Aparecida Romeiro Noronha
Nílza Isaac de Macedo
Sandra Regina Baptista Lino
Simone Alves Costa

DIREITOS DE APRENDIZAGEM nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

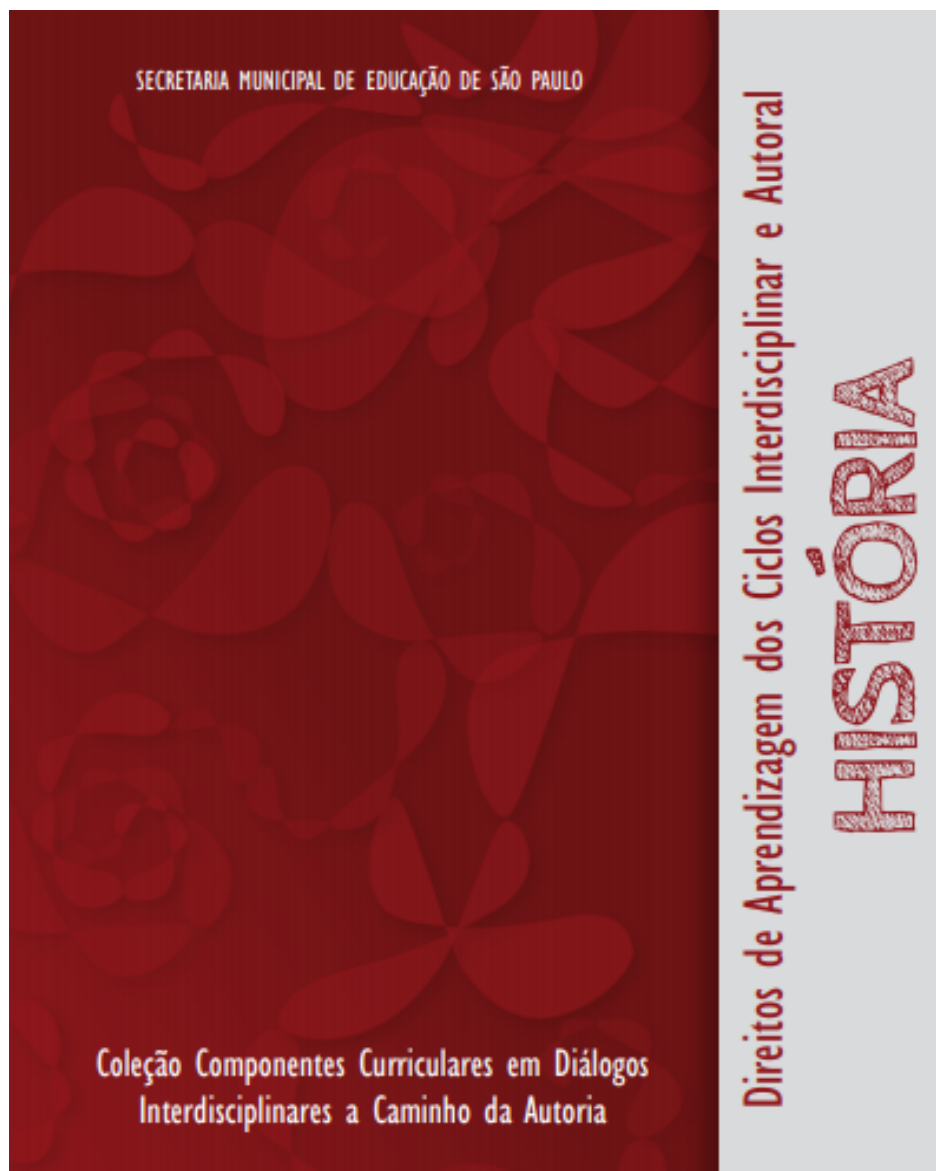
SÃO PAULO | 2016

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. EMANCIPAÇÃO CURRICULAR E OS DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES A CAMINHO DA AUTORIA	11
O início do processo	12
Currículo e paradigmas emancipatórios	15
2. INTERDISCIPLINARIDADE, CICLOS, CONHECIMENTO, COMPONENTES CURRICULARES	17
3. CURRÍCULO E CONHECIMENTO, CURRÍCULO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO.....	23
Currículo e descolonização	27
Aprendizagem e Direitos de aprendizagem	29
Direitos de aprendizagem	33
Escola e formação	36
REFERÊNCIAS	42
ANEXO	48
O Currículo e a estrutura dos Núcleos e Divisões da COPED/SME	48
Núcleo Técnico de Currículo - NTC.....	49
Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA.....	50
Núcleo de Educação Ambiental - NEA	52
Núcleo de Educomunicação.....	54
Núcleo de Educação Étnico-Racial - NEER.....	55
Núcleo de Sala e Espaços de Leitura	57
Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem - TPA.....	60
Divisão de Educação Especial - DIEE.....	65
Núcleo Técnico de Avaliação - NTA.....	67
Considerações de COPED	72

Anexo L – Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria –
História

Capa





**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo
Fernando Haddad
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação
Nadia Campeão
Secretária

Fátima Aparecida Antônio
Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza
Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica
Ana Lúcia Sanches
Coordenadora

DIEFEM
Marcia Cordeiro Moreira
Diretora

DIEFEM
Carlos Eduardo dos Santos
Conceição Leticia Pizzo Santos
Edson Dos Santos Junior
Fernando Jorge Barrios
Hugo Luiz de Menezes Montenegro
Jandira de Oliveira Costa
Leila Aparecida Anselmo de Lima
Luiz Fernando Costa de Lourdes
Marcos Ferreira da Fonseca
Maria Alice Machado da Silveira
Marisa Aparecida Romeiro Noronha
Nilza Isaac de Macedo

Revisão Final
Ana Lúcia Sanches
Daniela da Costa Neves
Fernando José de Almeida
Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Maria Helena Bertolini Bezerra
Maria Selma de Moraes Rocha
Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Direitos de Aprendizagem
dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral
HISTÓRIA

*Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria*

SÃO PAULO | 2016

SUMÁRIO

1. DIÁLOGO INICIAL	9
2. HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL	29
2.1 O ensino de História no Brasil Imperial	31
2.2 O ensino de História na República Velha.....	32
2.3 O ensino de História na Era Vargas	35
2.4 O ensino de História no período Democrático	39
2.5 O ensino de História no Regime Militar	40
2.6 O ensino de História na redemocratização.....	42
3. CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	47
3.1 Quais concepções defendemos para o ensino de História?	55
4. OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.....	61
5. EIXOS ESTRUTURANTES	75
5.1 Eixo: sujeito histórico e grupos sociais.....	77
5.2 Eixo: identidades e alteridade.....	77
5.3 Eixo: relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas	77
5.4 Eixo: processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos.....	78
5.5 Eixo: produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social).....	79
6. ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE ENSINO.....	83
6.1 Drágeas, pílulas e pastilhas de história	84
6.2 As vozes e os olhares da Rede.....	90
REFERÊNCIAS.....	97