

II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades
4 a 6 de agosto de 2014
Universidade Federal do Espírito Santo
GT 02 – Africanidades e Brasilidades em Educação

Currículo do Estado de São Paulo: um espaço de disputa?

Alfredo Rocha Barbosa¹

Resumo

Este estudo faz parte das investigações para dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação, linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas da Universidade Federal de São Carlos – Campos de Sorocaba. Que tem como foco as práticas educativas dos professores de História do Ensino Fundamental II de uma Escola Estadual do Interior de São Paulo e as possíveis influências que o Currículo Oficial deste Estado implantado desde 2008, possa apresentar sobre estes profissionais da educação, tendo como referência as determinações da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 que incluiu a História e Cultura Indígena em todos os currículos nacionais. Para tanto nos apoiamos metodologicamente, por uma abordagem qualitativa envolvendo análise documental sobre o próprio material didático fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (cadernos bimestrais), além de análise das respostas apresentadas por professores de uma escola estadual. As reflexões realizadas a partir deste material indicou que pouco mudou em relação as indicações de conteúdos e que o sistema apostilado em sua maioria leva a certo condicionamento dos professores em relação as suas práticas educativas. Dessa maneira podemos entender que poucos avanços foram realizados se considerarmos a legislação vigente e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, inclusive podendo influenciar negativamente as práticas educativas dos professores.

Palavras – chave: Lei 10.639/03; Currículo; Práticas Educativas.

Abstract

¹ Especialização em Relações Étnico-Raciais pela UFSCAR - São Carlos, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação da UFSCAR CAMPOS – SOROCABA, Linha de pesquisa - Formação de Professores e Práticas Educativas. Email – historiaalfredo@gmail.com

This study is part of the research for the dissertation Graduate program, research line Teacher Training and Educational Practices at the Federal University of São Carlos - Fields of Sorocaba. Which focuses on educational practices of teachers of History of Secondary School a State School of Interior of São Paulo and the possible influences that the Official Curriculum deployed this State since 2008, may present on these education professionals, with reference to determinations of Law 10.639/03, amended by Law 11.645/08 which included Indigenous History and Culture in all national curricula. To support both methodologically, a qualitative approach involving documentary analysis of the didactic material itself supplied by the Secretary of the State of São Paulo (bimonthly notebooks) education, as well as analysis of the responses given by teachers of a public school. The reflections made from this material indicated that little has changed regarding the information content and apostil led system that mostly takes some conditioning of teachers regarding their educational practices. Thus we can understand that few advances have been made if we consider the current and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic Relations and the Teaching of History and Culture African and Afro-Brazilian, and may even negatively influence educational practices of teachers legislation.

Keyword: Law 10.639/03; Curriculum; Educational Practices.

Lei 10.639/03

A Lei 10.639 de janeiro de 2003 veio alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”. (BRASIL, 2003).

Importante destacar as lutas históricas dos movimentos negros organizados, assim como as pressões internacionais decorrentes da participação brasileira na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) que aconteceu em Durban, na África do Sul em 2001, formam um contexto pré-promulgação da lei 10.639/2003, (GOMES, 2009, p. 47).

No ano de 2008 é alterada novamente a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 11.645, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

“História e Cultura Afrobrasileira e Indígena” (BRASIL, 2008a). Ficando dessa maneira a forma atual da legislação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008b).

Assim considerando os mais de dez anos da promulgação da lei 10.639/03, entendemos necessárias as reflexões que seguem sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo, assim como as práticas educativas dos professores de história, sob a perspectiva da valorização da história e cultura afrobrasileira.

O Currículo do Estado de São Paulo e a História e Cultura Africana e Afrobrasileira

O Estado de São Paulo por meio de sua Secretaria da Educação desde o ano de 2008 programou em todas as escolas da rede pública o projeto “São Paulo faz Escola”, que propôs um currículo para os níveis de ensino fundamental – ciclo II – e médio objetivando apoiar os professores e elevar os índices alcançados pelas escolas de sua rede nas avaliações que periodicamente vem realizando, como por exemplo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Faz parte deste projeto o envio a todas as escolas apostilas (inicialmente no formato de jornal) e DVDs, com orientações específicas sobre sua utilização nas unidades escolares.

Em 2009, o projeto “São Paulo faz Escola”, disponibilizou aos professores o Caderno do Professor, onde seriam ofertados os conteúdos do Currículo com metodologia e orientações de como propor as atividades que seriam oferecidas aos discentes em seus respectivos Cadernos do Aluno.

Para esta análise documental nos apoiamos no material enviado aos professores de história de nível fundamental no ano de 2010, o Currículo oficial do Estado de São Paulo nesta edição coloca como justificativa de “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir pra a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SEE/SP, 2010a, p.07), propõe os objetivos, a organização dos conteúdos básicos, a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos, os subsídios para a implantação do currículo, a organização das grades curriculares e conteúdos associados a habilidades.

Entendemos que tais orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acabam por limitar as ações do profissional docente e equipe gestora. Já que na medida em que o currículo esta ai e impõem-se por meio de avaliações (SARESP), ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis (competências e habilidades), seqüências didáticas pré-estabelecidas, acompanhamento de diários de classe e mesmo das aulas ministradas, transformam-se como algo sagrado, transformando a relação entre equipe gestora, docentes e currículo em uma relação extremamente tensa.

As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, seqüências de ensino-aprendizagem reforçar lógicas progressivas, seqüências rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres. (ARROYO, 2011a. p. 35).

Neste sentido a implantação de um currículo, como no estado de São Paulo, passa a adquirir um caráter centralizador com suas avaliações impostas às escolas, tirando dos docentes o direito a serem autores e principalmente sujeitos da avaliação de seu trabalho, onde “A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes”, (ARROYO, 2011b. p. 35).

Ao analisarmos o currículo paulista verificamos que no processo de sua formulação foram realizados estudos sistematizados de práticas que a Secretaria

da Educação (SEE) considera de excelência, amparadas em consultas realizadas a professores da rede, além de consulta ao acervo da própria instituição.

Na apresentação do currículo é exaltado diversas vezes o respeito às diferenças, construção de autonomia e identidade discente.

Construir identidade, agir com autonomia e em relação como o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. (SEE/SP, 2010b. p. 10).

Porém em momento algum identificamos as determinações dos artigos 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, assim como não aparece também às orientações do Parecer CNE 003/2004 que propõe uma série de ações pedagógicas que contemplam a diversidade característica da sociedade brasileira, que foram os instrumentos produzidos pelo Poder Federal para subsidiar a implantação da Lei 10.639/2003.

Dessa maneira reconhecemos aqui o “território” do currículo do estado de São Paulo, como um espaço em disputa em pelo menos duas frentes, a primeira em relação aos gestores e docentes no que tange a autonomia frente ao currículo imposto pela Secretaria de Educação. A segunda uma disputa entre setores organizados da sociedade como o Movimento negro aliados à alguns professores que por conta da formação de sua identidade profissional, postulam um enfrentamento ao modelo padrão de escola.

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professores/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. (GOMES, 2001a. p. 87).

Tal fenômeno é possível graças ao mito da democracia racial², que infelizmente ainda se faz presente em todos os segmentos da sociedade brasileira. Ao

² O mito da democracia racial ganhou força principalmente após a publicação da clássica obra Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, em 1933. Segundo esse mito, as relações de raça no Brasil seriam harmoniosas e a miscigenação seria a contribuição brasileira à civilização do

incluirmos o termo “racial” em nossa reflexão, adotamos aqui como raça, a mesma interpretação de Nilma Lino Gomes onde se afasta da idéia de raça pura ou supremacia (pensamento esse descartado pela ciência já há algum tempo) e aproxima-se do entendimento de muitos cientistas sociais que levam em conta uma reapropriação social e política do termo, construída historicamente pelos próprios negros (GOMES, 2001b. p. 84), porém, atualmente como forma de valorização e orgulho de uma identidade negra.

Nessa disputa por ocupação neste território em que se transformou o currículo paulista, não podemos negar alguns avanços no sentido de serem acrescentados alguns autores nas referências bibliográficas como Mary Del Priore e Renato Venâncio com a obra, “Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica, ou Leila Hernandez com sua obra “África na sala de aula: visita à História”, além de dois volumes da coleção História Geral da África, coleção esta patrocinada pela UNESCO, reconhecida internacionalmente.

No entanto, ao nos debruçarmos sobre os conteúdos básicos, é verificado um enorme privilégio em relação a história europeia ocidental, evidenciando assim um caráter eurocêntrico do currículo do estado de São Paulo, como podemos perceber no recorte seguinte:

[...] continuam presentes a democracia ateniense, o sistema feudal, a expansão europeia, a formação dos Estados Nacionais, as revoluções democrático-burguesas, o imperialismo, as guerras mundiais, assim como o processo de colonização da América, os engenhos e a escravidão, a mineração, as revoltas regenciais, o Império e sua crise, as fases da República, a formação do espaço urbano-industrial, além dos governos de Vargas, do populismo, dos governos militares, enfim, toda a matéria-prima bastante familiar ao professor de História. (SEE/SP, 2010c. p. 31).

Assim apontando como “matéria-prima” ao professor de história a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo percebemos, certo posicionamento na disputa pelo território do currículo, apesar de um discurso progressista, que se coloca a favor de uma educação voltada para a valorização das diferenças. Na prática observamos algo diferente, já que são estes

planeta. Seguindo essa linha de pensamento, como não haveria preconceito de raça no Brasil, o atraso social do negro dever-se-ia exclusivamente à escravidão e não ao racismo (ALBERTI; PEREIRA, 2005. p. 1).

conteúdos, que possuem como modelo o homem branco e heterossexual, que serão cobrados na avaliação do SARESP. Dessa forma é possível que o currículo influencie de forma substancial os conteúdos e as práticas educativas dos professores.

Neste sentido ainda na fase inicial desta pesquisa solicitamos a quinze professores de nível fundamental II e médio da educação básica das diversas disciplinas que compõe o currículo, de uma escola estadual da cidade de Itu, Região Centro-Oeste Paulista que respondessem a um questionário com questões mistas.

Embora nossa abordagem seja qualitativa alguns dados obtidos a partir deste questionário merecem ser apresentados. Em primeiro lugar gostaríamos de destacar que dos quinze professores que responderam o questionário, onze reconheceram a existência do racismo na escola em que atua, e doze reiteraram que o racismo encontra-se também dentro da sala de aula.

Importante este reconhecimento por parte do grupo de professores, porém, ao serem questionados sobre como este racismo se manifesta para aqueles que responderam que sim, todos seguiram com poucas variações a linha apresentada no recorte a seguir:

Recorte de Questionário- 1

6) Se existe como se manifesta?

- Ao formar grupos "uns elham de canto"
- Comentários: "tem que ser preto mesmo, só preto"...
- O professor aponta aluno quando não é "escolhido" se exclu
- Os alunos chamando o colega de "mocão" e ainda dizem que é brincadeira.

Fonte - Autor

Identificamos um elemento comum do racismo brasileiro que é o reconhecimento de ações racistas sempre no outro, nunca nas ações cotidianas de seus agentes (CICONELLO, 2008. p. 1), fato este que torna muito mais difícil a superação do racismo no território do currículo.

Ao serem questionados sobre a existência da temática étnico-racial no currículo, onze professores apontaram que o currículo aborda a questão em suas

disciplinas e que já haviam trabalhado o tema, onde apresentamos algumas dessas descrições:

Recorte de Questionário- 2

10) O senhor(a) já trabalhou em sala de aula com questões voltadas para as Relações Étnicas Raciais? Poderia descrevê-la?

PROCURANDO MOSTRAR A DENUNCIACIA RACIAL, ONDE O PRECONCEITO EXISTE NÃO SÓ NA COR DA PELE, E SIM TAMBÉM EM OUTROS CARACTERES, É A FIM ~~DE~~ TUDO AQUILO QUE É DIFERENTE DE VOCE, E VOCE CRITICA ATÉ ESTÁ O PRECONCEITO.

Fonte – Autor

Recorte de Questionário – 3

Não fiz Projeto com este tema, mas sempre conversei com os alunos sobre conteúdos inadequados e conivência social.

Fonte – Autor

Recorte de Questionário – 4

A imagem dos afrodescendentes nos anúncios publicitários e na televisão. Há afrodescendentes em toda família. Há preconceito no Brasil. (Afrodescendentes).

Fonte - Autor

Ao analisarmos o recorte de questionário 2, identificamos uma grave problema de conceituação em relação a democracia racial, onde o professor aparentemente confunde com outros tipos de preconceitos, lógico que não podemos deixar de esclarecer e superar nenhuma forma de preconceito, porém, tal fato deve ser realizado com propriedade e conhecimento por parte do professor, diferenciar o preconceito racial, gênero, idade, sexual entre outros é de suma importância para superá-los.

No recorte de questionário 3, encontramos um elemento que deve ser considerado, pois, como a maioria dos professores consideraram que o currículo aborda a questão étnico-racial, algum ou alguns motivos o levou a não realização de atividades voltadas para tais temáticas - poderíamos colocar aqui como um dos motivos o próprio currículo eurocêntrico, voltado para o SARESP - dessa

maneira a questão é trabalhada somente eventualmente quando o professor consegue identificar alguma situação que ocorre em sala de aula.

No quarto recorte as atividades com anúncios publicitários, imagens e questionamentos sobre a ocorrência do preconceito em relação aos “afro-descendentes”, consideramos o termo mais apropriado afro-brasileiros, embora não apresente os detalhes das atividades, vão mais ao encontro de uma prática educativa voltada para a crítica em relação a formação da sociedade brasileira, chegando mais próximo assim das aspirações do Parecer CNE 003/2004, que contemplam a diversidade do Brasil.

Considerações

A partir das análises podemos considerar que atualmente o estado de São Paulo por meio de sua Secretaria de Educação adota uma política conservadora no sentido de deixar em segundo plano a educação e a docência, apoiando-se em uma política neoliberal que dá ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados transformando professores em aulistas³ (ARROYO, 2011. p.24).

Os conteúdos pouco se diferenciaram nos últimos anos, embora ocorra uma enorme diversidade de referências sobre a questão étnico-racial, as temáticas ainda aparecem relacionadas a Europa Ocidental. Ficando a história e cultura da África e Afro-brasileira restrita à alguns poucos capítulos e situações de aprendizagens. Configurando-se assim uma disputa desigual no território do currículo. Fazendo com que os professores que não tiveram uma formação relacionada as relações étnico-racial, apenas reproduza os conteúdos das apostilas praticamente sem questionamentos.

Nas análises sobre as respostas dos questionários dos professores identificamos vontade, porém, isso não basta para a superação do racismo na escola. A formação continuada desses professores parece-me uma alternativa interessante que possibilitaria melhores resultados. Mas é nesse momento que identificamos uma luta desigual entre as políticas públicas de responsabilização,

³ O termo é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que desvirtuem o professor, dentro de uma concepção conteudista do currículo.

que por meio de suas avaliações (SARESP), acabam limitando cada vez mais as ações de professores e gestores.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. Editora Vozes, Rio de Janeiro. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.639**. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> acessado em 27/06/2014.

_____. Congresso Nacional. **Lei 11.645**. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> acessado em 27/06/2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: 2004.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Parecer nº3 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Ministério da Educação, julho de 2004.

CICONELLO, Alexandre. **O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial**. In: From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World, Oxfam International 2008. Disponível em www.fp2p.org

PEREIRA, Araujo e ALBERTI, Verena. **Movimento negro e “democracia racial” no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 15 páginas.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação**. In: PAULA, Marlene e HERINGER, Rosana. (Orgs.). Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009. 39-74.

_____. **Educação cidadã, Etnia e Raça: O Trato Pedagógico da Diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola. São Paulo. Selo Negro. 2001.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2010.