



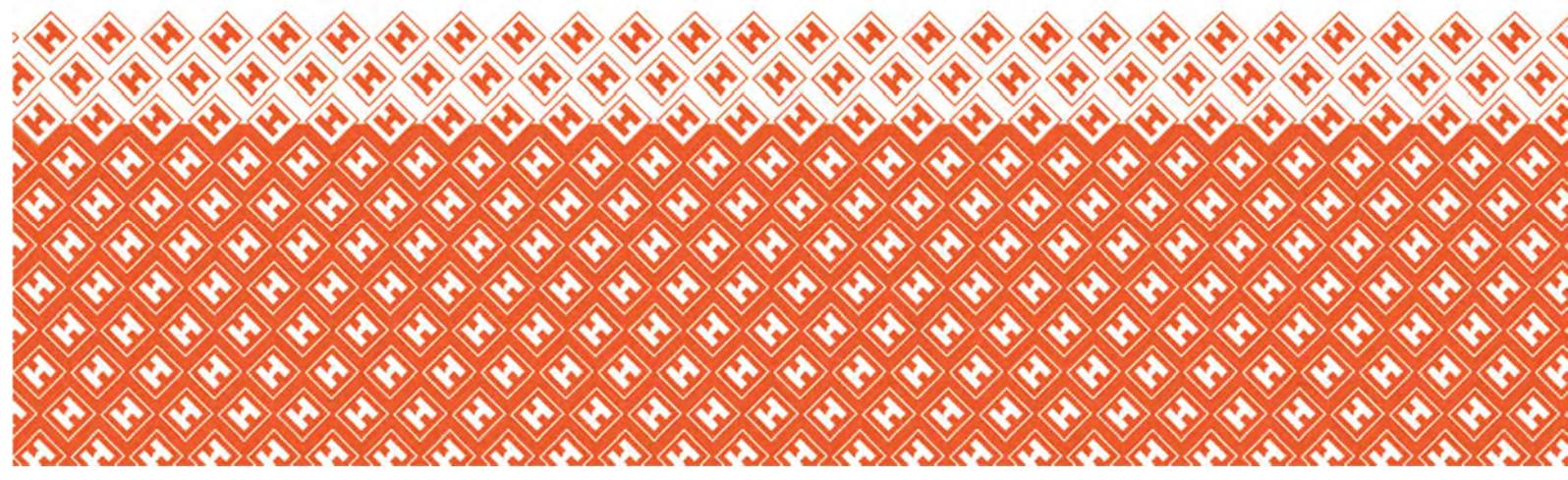
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

REGINA CELIA SANTOS RIBEIRO CRISPIM

Paraty como Cidade Educadora
História decolonial e contra-hegemônica
da cidade

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Dezembro / 2022



UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO

**Paraty como Cidade Educadora
História decolonial e contra-hegemônica da cidade**

REGINA CELIA SANTOS RIBEIRO CRISPIM

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**Paraty como Cidade Educadora
História decolonial e contra-hegemônica da cidade**

REGINA CELIA SANTOS RIBEIRO CRISPIM

Sob a Orientação da Professora

Dra. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História**, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C932p

Crispim, Regina Célia Santos Ribeiro, 1970-
Paraty como Cidade Educadora: história decolonial e
contra-hegemônica da cidade / Regina Célia Santos
Ribeiro Crispim. - Rio de Janeiro, 2022.
162 f.: il.

Orientadora: Maria Angélica da Gama Cabral
Coutinho. Dissertação(Mestrado). -- Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado
Profissional em Ensino de História, 2022.

1. Cidades Educadoras. 2. História de Paraty. 3.
Currículo decolonial. 4. História contra-hegemônica. I.
Coutinho, Maria Angélica da Gama Cabral, 1959-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História
III. Título.

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

REGINA CÉLIA SANTOS RIBEIRO CRISPIM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 02/12/2022

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). MARIA ANGÉLICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PRESIDENTE - ORIENTADOR OU CO-ORIENTADOR

PROF(a). DR(a). REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
MEMBRO INTERNO

PROF(a). DR(a). AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA
MEMBRO EXTERNO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 1310/2022 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.077054/2022-18

Seropédica-RJ, 20 de dezembro de 2022.

REGINA CELIA SANTOS RIBEIRO CRISPIM

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02 de dezembro de 2022

Banca examinadora:

Dra. AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA, UERJ Examinadora Externa à Instituição

Dra. MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ Examinadora Interna

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 20/12/2022 14:01)
MÁRIA ANGÉLICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 88802073

(Assinado digitalmente em 20/12/2022 13:40)
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
DepTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 88803431

(Assinado digitalmente em 20/12/2022 16:29)
AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 88803431-0

Visualize o documento original em <https://sjpac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1310**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **20/12/2022** e o código de verificação: **7b26c6d1b7**

Dedico a pesquisa a Deus, a minha família e amigos, que não me deixaram desistir nos momentos difíceis, aos meus alunos que contribuíram com seus conhecimentos sobre Paraty e ao meu pai (in memoriam).

AGRADECIMENTO

Após dois anos de pandemia, marcados por medos, incertezas e perdas, conciliando a dissertação com as aulas remotas, venho agradecer às pessoas que me acompanharam nessa longa e difícil jornada. Expresso a minha sincera gratidão aos que contribuíram para a conquista de um sonho, não permitindo que eu desistisse.

Primeiramente, agradeço ao meu esposo Fabiano, por sua compreensão e incentivo. Com ele pude compartilhar os meus medos, frustrações, trocar ideias e leituras. Aos meus filhos Thiago, que lia e corrigia os meus textos, e Manoela, que com sua perspicácia me fez ver a pesquisa em outra perspectiva. Sem o apoio dos meus filhos e esposo eu teria desistido nas muitas vezes de prostração e dificuldades.

Agradeço à minha amiga Kelen Fernandes, companheira do Mestrado que se tornou uma grande amiga. Sempre ao meu lado, me ajudando, apoiando e torcendo por mim. Aos meus amigos, Bruno Daniel e Wilker Franceschi, sempre me incentivando a não desistir, acreditando em mim quando nem mesmo eu acreditava. Um obrigado especial aos meus companheiros de Mestrado. O apoio de vocês me deu forças para continuar a pesquisa.

Sou grata as Professoras Doutoras Rebeca Gontijo, Patrícia Bastos e Marília Campos, e ao Professor Doutor Kaly Alain Pascal, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que com carinho e acolhimento, contribuíram para meu aprendizado. Também à Prof^a Dra Helena Araújo, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e a Prof^a Dra Alessandra Nicodemos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As leituras propostas e os debates em sala colaboraram para minhas reflexões e para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Gratidão à minha orientadora Prof^a Dra Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, que me encorajou nos momentos difíceis e por entender que eu precisava de um tempo para amadurecer o tema da dissertação e para amadurecer enquanto pesquisadora.

Agradeço a Prof^a Dra Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra, membro da Banca de Qualificação e Defesa, que de forma amável e respeitosa, deu sugestões que contribuíram para que a pesquisa tomasse um novo rumo. Agradeço a Prof^a Dra Regina Maria de Oliveira Ribeiro, membro da Banca de Defesa, que com seus ensinamentos como membro da Banca de Qualificação de alguns companheiros de Mestrado, me fez refletir sobre questões importantes que contribuíram para a pesquisa.

Gratidão à direção do Colégio Estadual Almirante Álvaro Alberto, escola onde leciono em Paraty, incansável para tornar a aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência possível, auxiliando na documentação necessária, além de fornecer o ônibus e o lanche.

Muito obrigada aos meus queridos alunos que apoiaram a ideia da aula-passeio ao Quilombo do Campinho. Graças à participação de vocês as reflexões foram enriquecedoras. Vocês contribuíram para que todo o processo de construção do produto desse certo, trazendo conhecimentos sobre a história local, participando ativamente de cada etapa da construção do produto e compartilhando suas fotos. Vocês foram incríveis! Obrigada por abraçarem o produto da dissertação com tanto carinho.

Agradeço a Deus por colocar em meu caminho pessoas iluminadas que contribuíram, não apenas para a pesquisa, mas para meu crescimento enquanto pesquisadora e, principalmente, como pessoa.

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

“A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A Sala de aula também não poderá ser o único espaço da prática pedagógica. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas de modo a possibilitar a integração de experiências”.

(FREIRE, 2019, p. 65)

RESUMO

CRISPIM, Regina Celia Santos Ribeiro. **Paraty como Cidade Educadora: história decolonial e contra-hegemônica da cidade**. 2022. 162 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

Esta pesquisa busca enriquecer o currículo escolar a partir da proposta da Carta das Cidades Educadoras de educar utilizando o espaço da cidade, contando com outros agentes educativos. Os princípios da Carta das Cidades Educadoras apresentam-se nas leis que regulamentam o sistema educacional brasileiro e em nossas políticas educacionais. O objetivo é examinar como aplicar os princípios da Carta das Cidades Educadoras, considerado um projeto neoliberal, para a elaboração de um currículo decolonial e a construção de narrativas históricas contra-hegemônicas, dando protagonismo ao negro, invisibilizado na história legitimada do Brasil e na história e memória da cidade de Paraty. Considerou-se não a proposta política da Carta das Cidades Educadoras, mas sua proposta social de inclusão, de respeito à diversidade, de combate ao preconceito e a discriminação. Tais propostas também constam na Base Nacional Comum Curricular. A metodologia utilizada foi a aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência, produto do Mestrado Profissional em Ensino de História. A aula-passeio possibilita um aprendizado que ultrapassa o espaço escolar, como propõe a Carta das Cidades Educadoras, tendo como agente educativo o *griot*, o mais velho e experiente que preserva e transmite oralmente os saberes da comunidade. A pesquisa vale-se da reflexão de Paulo Freire ao ponderar que todos deixam marcas na cidade, analisando quais memórias são preservadas e o porquê. E a partir das narrativas, memórias e saberes do quilombo, procura construir uma identidade positiva do negro que representa a maioria dos estudantes das escolas públicas.

Palavras-Chave: Cidades Educadoras, História de Paraty, Currículo decolonial, História contra-hegemônica.

ABSTRACT

CRISPIM, Regina Celia Santos Ribeiro. **Paraty as an Educating City: decolonial and counter-hegemonic history of the city**. 2022. 162 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

This research seeks to enrich the school curriculum from the proposal of the Charter of Educating Cities to educate using the space of the city, counting on other educational agents. The principles of the Charter of Educating Cities are presented in the laws that regulate the Brazilian educational system and in our educational policies. The objective is to examine how to apply the principles of the Charter of Educating Cities, considered a neoliberal project, for the elaboration of a decolonial curriculum and the construction of counter-hegemonic historical narratives, giving protagonism to the black people, made invisible in the legitimized history of Brazil and in the history and memory of the city of Paraty. It was not considered the political proposal of the Charter of Educating Cities, but its social proposal of inclusion, respect for diversity, and fighting against prejudice and discrimination. Such proposals are also included in the *Base Nacional Comum Curricular*. The methodology used was the school trip to Quilombo do Campinho da Independência, a product of the Professional Masters in History Teaching. The school trip enables a learning that goes beyond the school space, as proposed by the Charter of Educating Cities, having the *griot* as an educational agent, the oldest and most experienced person who preserves and orally transmits the community's knowledge. The research draws on Paulo Freire's reflection when considering that everyone leaves marks in the city, analyzing which memories are preserved and why. And from the narratives, memories and knowledge of the quilombo, it seeks to build a positive identity of the black people who represent the majority of students in public schools.

Keywords: Educating Cities, Paraty's history, Decolonial Curriculum, Counter-hegemonic History.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Área da Várzea entre os rios Perequê-açu e Patitiba	44
Mapa 2 - Centro Histórico de Paraty	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação dos slides - fotografias do Centro Histórico	78
Figura 2 - Restaurante e o espaço de Contação	79
Figura 3 - Contação com o <i>griot</i>	79
Figura 4 - Passeio com o Monitor: Caminho das plantas medicinais	80
Figura 5 - Passeio com o Monitor: Casa de pau a pique	80
Figura 6 - Passeio com o Monitor: escola municipal	81
Figura 7 - Passeio com o Monitor: A Casa de Artesanato	81
Figura 8 - Passeio com o Monitor: A igreja Católica	82
Figura 9 - Passeio com o Monitor: Posto de saúde	82
Figura 10 - Passeio com o Monitor: Placa de titulação	83

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BIDCE	Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEPs	Centros Integrados de Ensino Público
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ETI	Educação em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
FSM	Fórum Social Mundial
IHAP	Instituto Histórico e Artístico de Paraty
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
O EDUCAR NA PROPOSTA DE CIDADES EDUCADORAS	
1.1 Considerações Iniciais	18
1.2 Origem e Objetivos das Cidades Educadoras	19
1.3 A Escola Brasileira como Espaço de Dominação e Exclusão	27
1.4 Cidades Educadoras e Educação Inclusiva	39
CAPÍTULO II	
UM NOVO OLHAR SOBRE AS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PARATY	
2.1 Considerações Iniciais	43
2.2 A História Colonial de Paraty	44
2.3 História Contra-hegemônica e Decolonial de Paraty	52
CAPÍTULO III	
PROPOSTA DE CURRÍCULO DECOLONIAL	
3.1 Considerações Iniciais	65
3.2 O Currículo Oficial do Ensino de História	65
3.3 A Importância de um Currículo Decolonial	67
3.4 Pensando a BNCC em uma Proposta Decolonial	73
3.5 A aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	
A - A Carta das Cidades Educadoras (revisada em 2004)	104
B - A Carta das Cidades Educadoras (revisada em 2020)	106
C - Congressos Internacionais de Cidades Educadoras	108
APÊNDICE (PRODUTO)	112

I INTRODUÇÃO

O interesse por uma história decolonial e contra-hegemônica de Paraty surgiu quando uma amiga do Mestrado narrou que, ao visitar o Centro Histórico da cidade, indagou ao guia de turismo sobre a participação do negro na história local. A sua pergunta não foi respondida, pois o guia não sabia nada além das histórias memorizadas e contadas repetidamente. O fato me fez refletir sobre o que meus alunos conheciam da história de Paraty, município onde se localiza a escola focalizada, e sobre a participação do negro na história colonial da cidade.

A partir do levantamento do conhecimento dos alunos sobre a relação entre a história de Paraty e a participação do negro na história local, fica evidente a predominância da visão colonial e elitizada da cidade, e a invisibilidade do negro. Diante da maneira como o negro é apresentado na história colonial de Paraty, a pesquisa passa a examinar possibilidades de dar visibilidade e voz ao negro na história da cidade utilizando as propostas das Cidades Educadoras.

A proposta de “Paraty como Cidade Educadora” deu-se por sugestão da minha orientadora. Em um primeiro momento, com as leituras das obras de Gadotti sobre Cidades Educadoras, a proposta foi considerada interessante para o enriquecimento do currículo escolar. Entretanto, examinando os estudos levantados por Laval e Cunha, a pesquisa tomou outro caminho. A maioria dos estudos acadêmicos faz uma análise positiva da proposta das Cidades Educadoras. Entretanto, as leituras foram mostrando que a proposta é um projeto neoliberal.

Com o avanço da pesquisa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi surgindo com frequência. A UNESCO aparece na formação das Cidades Educadoras, no projeto que lançou Paraty como cidade turística, na década de 1970, e em 05 de julho de 2019, quando reconheceu Paraty como Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade. A UNESCO, junto a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) influenciaram a elaboração das leis que normatizam o sistema educacional e as políticas educacionais brasileiras. Tal fato justifica vários princípios da Carta das Cidades Educadoras compondo nossas leis e políticas educacionais. A proposta das Cidades Educadoras é pouco conhecida, mas de forte influência. Inclusive a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada em 2020 no Ensino Fundamental e, em 2022, no Ensino Médio, apresenta princípios da Carta das Cidades Educadoras. E todos são projetos neoliberais que atendem aos interesses dos detentores do poder do sistema capitalista.

O estudo pontua que tanto na história legitimada do Brasil quanto na história de Paraty, há a exclusão de indígenas e negros, sendo necessário somar à história legitimada outras narrativas, as dos excluídos. Todavia, tendo como produto a aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência, optou-se em analisar maneiras de dar protagonismo e visibilidade à participação do negro na urbe, valorizando a diversidade de saberes, histórias, memórias, patrimônios, identidades e culturas negras. Contudo, a pesquisa percebe não ser possível dar visibilidade a memória e história do negro utilizando narrativas históricas coloniais e hegemônicas. É preciso construir narrativas históricas contra-hegemônicas por meio de um currículo decolonial, utilizando-se da história local. Conforme apontam Araújo e Paim, por meio da elaboração de um currículo decolonial, pode-se contar a história dos subalternizados.

Para a elaboração de um currículo decolonial, Paulo Freire é primordial. Como analisa Tomaz Tadeu, Freire foi precursor, na obra “Pedagogia do oprimido”, de um pensamento decolonial ao se interessar pelos excluídos, pensando a partir do lugar do subalternizado. Segundo Mota Neto, a característica decolonial aparece na proposta de Freire ao permitir que o excluído possa se expressar.

Ante um currículo colonial e eurocêntrico, pensando em estratégias para a elaboração de um currículo decolonial, ganharam importância as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as Leis de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que permitem trabalhar com a história local.

Como vários princípios da Carta das Cidades Educadoras aparecem nas leis e políticas educacionais brasileiras que nos são impostas, não há como ignorá-los, principalmente em uma escola pública, como a instituição focalizada. É preciso pensar, diante das brechas existentes, formas de aplicá-los para uma educação inclusiva e para a construção de narrativas históricas contra-hegemônicas. Para tal, o estudo entende ser primordial analisar o contexto de formação das Cidades Educadoras e seus objetivos.

Sendo o projeto das Cidades Educadoras de cunho político, que depende do interesse do município para se inscrever na AICE, a pesquisa mostra que vários municípios aplicam os princípios da Carta das Cidades Educadoras, mesmo não sendo membros da AICE, como é o caso de Paraty. Também apresenta princípios de caráter social que podem auxiliar no combate ao preconceito e a discriminação. Como relata Coelho, as Cidades Educadoras permitem valorizar a diversidade.

Por ser um projeto neoliberal, o tema da pesquisa poderia ser alterado. Ao invés de “Paraty como Cidade Educadora”, poderia ser “Paraty cidade que educa”, pois o que interessa, desde o início da pesquisa, é como educar utilizando o espaço da cidade, dando voz e visibilidade ao negro na história colonial, europeizada e elitizada de Paraty. Porém, pensar “Paraty como Cidade Educadora”, é aplicar os princípios da Carta das Cidades Educadoras de forma consciente, reconhecendo sua forte influência em nossas leis e políticas educacionais. É educar no espaço da cidade, contando com outros agentes educativos, como propõe a Carta, para enriquecer o currículo escolar e a história legitimada das instituições de ensino.

Como relata Freire ao defender a cidade como espaço educador, quando participou do II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, todos nós deixamos marcas no espaço da cidade. Porém, é fundamental examinar quais marcas são privilegiadas e quais são apagadas, silenciadas e invisibilizadas e o porquê. O autor, ao relacionar educação, memória e o espaço da cidade conclui que, pela memória, a cidade exerce seu papel educador e que a educação, como medida política, volta-se para a memória da cidade que escolhe valorizar.

Com o propósito de dar visibilidade e protagonismo ao negro, foi elaborada como produto para o Mestrado Profissional em Ensino de História uma aula-passeio, como propõe Freinet, apresentando a voz quilombola à escola. A valorização de suas histórias e memórias permite construir narrativas contra-hegemônicas e decoloniais. E, valendo-se da proposta das Cidades Educadoras de educar por meio de outros agentes educativos, a aula-passeio possibilita aprender com as experiências vividas e as memórias do *griot*, o mais velho e experiente que preserva e transmite oralmente os saberes da comunidade. Como afirma Morigi, são educadores não apenas os professores, mas todos aqueles que podem contribuir, de acordo com suas especificidades para que haja o aprendizado do indivíduo na cidade.

A proposta de educar valorizando as experiências vividas, que consta na Carta das Cidades Educadoras e na BNCC, é interessante. Contudo, merece um olhar cauteloso, pois contar com outros agentes educativos tanto pode enriquecer o aprendizado como reduzir a importância do professor no processo de aprendizagem.

Para a pesquisa, a educação que colocou o negro na condição de inferior, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária ao trabalhar histórias plurais. Conforme Quijano, pela colonialidade se conservam as relações coloniais de poder, baseadas em uma narrativa histórica única, em que o homem branco é tido como superior o que resultaria no atual modelo neoliberal. Mas, como afirma Chimamanda Adichie, há um grande perigo em se contar uma história única. As histórias, segundo Bloch, devem ser reinterpretadas. De acordo com Arroyo, é primordial tornar visíveis os grupos subalternizados da história, não cabendo mais, no momento atual, histórias e memórias únicas. Para Boaventura a contra-hegemonia seria uma

resposta ao neoliberalismo e permitiria dar visibilidade e protagonismo ao negro em nossa história.

O estudo foi dividido em três capítulos, além do produto. O capítulo I, intitulado “O EDUCAR NA PROPOSTA DE CIDADES EDUCADORAS”, mostra o contexto em que se deu a formação das Cidades Educadoras, relacionado ao período de crise do sistema capitalista. O estudo faz uma análise de suas propostas, investigando alguns estudiosos que defendem o projeto das Cidades Educadoras por considerá-lo enriquecedor ao aprendizado ao propor o educar em espaços que ultrapassam os ambientes escolares, com outros agentes educativos. Apresenta, ainda, os que são contrários à proposta das Cidades Educadoras por considerá-la um projeto neoliberal.

Investigou-se a história da educação brasileira, examinando sua função social ao longo do tempo que, excludente desde o período colonial, privilegiou a elite branca e inferiorizou o negro, perpetuando as desigualdades entre brancos e negros. A pesquisa identifica estudiosos que apontam caminhos para uma educação inclusiva, libertadora, problematizadora e crítica. Também analisa a importância do Movimento Social Negro para a inclusão do negro no sistema educacional. O estudo reflete como valer-se das propostas sociais da Carta das Cidades Educadoras, presentes nas leis e nas políticas educacionais, para pensar uma educação inclusiva.

O Capítulo II, nomeado “UM NOVO OLHAR SOBRE AS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PARATY”, traz a história colonial e hegemônica da cidade, examinando sua economia, ora estagnada, ora em desenvolvimento. E quando Paraty passou a viver do turismo, os detentores do poder, junto a UNESCO, selecionaram as histórias e as memórias a serem preservadas da cidade para atrair o turista branco e de maior poder aquisitivo que desejavam. Para tal, forjou-se uma história colonial da cidade, invisibilizando a história e a memória do negro.

Conhecendo a história colonial e elitizada de Paraty, a pesquisa propõe construir uma narrativa histórica contra-hegemônica e decolonial da cidade, pelo estudo do patrimônio, da tradição, da memória e da história local, a partir de um novo olhar sobre o Centro Histórico, propondo dar visibilidade à participação do negro na história da cidade. Busca entender porque algumas histórias, memórias, tradições e patrimônios foram preservados e outros não.

O capítulo III, titulado “PROPOSTA DE CURRÍCULO DECOLONIAL”, aponta para a elaboração de um currículo decolonial que narre as histórias dos grupos subalternizados, construindo identidades positivas dos excluídos a partir das competências gerais da BNCC. Para isso foi preciso, primeiramente, aprofundar a análise sobre o currículo escolar legitimado, eurocêntrico e elitizado, para pensar na elaboração de um currículo decolonial, valorizando as histórias e memórias dos subalternizados.

O capítulo analisa as etapas de elaboração da BNCC, as mudanças propostas para a educação, os pontos positivos e negativos do documento e o que oferece em comum com a Carta das Cidades Educadoras. Avalia também como utilizá-la para uma educação inclusiva, ponderando suas competências gerais, mesmo identificando-a como projeto neoliberal.

O estudo emprega uma pesquisa aplicada, com objetivos explicativos, com abordagem de análise qualitativa, ex post facto, a partir do método histórico, através da utilização de livros, artigos, legislações, vídeos e da história oral, adequados ao objeto de estudo.

CAPÍTULO I

O EDUCAR NA PROPOSTA DE CIDADES EDUCADORAS

1.1 Considerações Iniciais

O ato de educar é um processo contínuo de ensinar e aprender, de instruir e construir novos conhecimentos. Segundo Paulo Freire, a educação pode ser dominadora ou libertadora. Pode formar cidadãos conscientes, capazes de transformar a sociedade em que vivem, ensinando-os a pensar e reivindicar direitos, como também pode ser utilizada para disciplinar, estabelecer e fortalecer as relações de poder.

A educação no Brasil, desde o período colonial, mostrou-se dualista¹. Por meio da educação os nativos, negros e colonos pobres aprendiam um ofício e eram instruídos, principalmente pelos jesuítas, na fé cristã. A elite colonial branca recebia uma educação tradicional e humanista para que pudesse dar continuidade aos seus estudos preservando, assim, seus privilégios na hierarquia social. A partir do século XIX, a educação brasileira foi experienciando mudanças significativas, possibilitando a criação de escolas públicas e laicas, mantendo, contudo, uma educação de acordo com os grupos étnico-raciais² e as classes sociais.

A partir da década de 1990, surgiu a proposta das Cidades Educadoras que influenciou as leis que regulamentam o sistema educacional de vários países, incluindo o Brasil. Os princípios da Carta das Cidades Educadoras são aplicados mesmo em municípios que não são membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), como é o caso de Paraty.

Alguns estudiosos analisam os princípios da Carta de forma crítica, pois consideram estar comprometidos com o sistema capitalista e com os interesses burgueses por defender a coesão social ao invés da luta de classes. Outros acreditam que suas propostas de educação são inovadoras ao apresentar um ensino que ultrapassa os limites da sala de aula, considerando a cidade como um recurso à disposição do aprendiz, contando com outros agentes educativos³ além do professor. A educação dar-se-ia ao longo da vida, preocupada com a formação do cidadão participativo, sendo vista como solução frente aos problemas sociais.

O capítulo I, objetivando o educar em uma proposta de Cidade Educadora foi estruturado em três seções. A primeira, intitulada "Origem e Objetivos das Cidades Educadoras", apresenta o contexto de formação e as propostas das Cidades Educadoras. Pondera a importância da AICE, ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para o controle e o sucesso da proposta das Cidades Educadoras e a influência, tanto da AICE quanto da UNESCO, nas leis que regulamentam o sistema educacional no Brasil. A Carta das Cidades Educadoras é apresentada como um projeto político que depende do interesse do município para que a cidade se associe à AICE. A pesquisa examina os estudos que consideram o projeto das Cidades Educadoras como algo negativo, por

¹ O ensino dualista instituído pelos gregos apresentava um abismo entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico, desde sua origem, ofertando à elite um ensino conteudista enquanto ao pobre ofertava-se uma educação mais assistencialista reproduzindo, assim, as desigualdades sociais.

² De acordo com Tomaz Tadeu, o termo raça é utilizado para identificar as características físicas e o termo etnia é utilizado para identificar as características culturais como a religião, a língua e os costumes. Segundo análise de Márcio Farias, no livro "O negro: de bom escravo a mau cidadão?" de Clóvis Moura, a maioria dos intelectuais antirracistas do Brasil utiliza o termo raça por dar ênfase às contradições experienciadas pelo grupo negro. Entretanto, de acordo com Farias, as Comunidades Remanescentes de Quilombos, na luta por direitos e como afirmação política, utilizam o termo etnia. Ver: MOURA, 2021, p. 14-15.

³ Conforme a Carta das Cidades Educadoras, revisada em 2020, são agentes educativos os indivíduos que exercem uma função educativa, conscientes ou não disso. Entretanto, pode aparecer no estudo o termo "agente educador", utilizado em documentos anteriores e que serviram de base aos livros e dissertações analisados para a pesquisa. Ver: Carta das Cidades Educadoras (2004 - Anexo A) e Carta das Cidades Educadoras (2020 – Anexo B).

contribuir para uma educação neoliberal, e os que avaliam as propostas das Cidades Educadoras como benéficas ao propor educar no espaço das cidades para o enriquecimento do aprendizado.

A análise da história da educação no Brasil, intitulada “A Escola Brasileira como Espaço de Dominação e Exclusão”, reflete a função social da educação ao longo do tempo. O ensino, com os jesuítas, a partir do período colonial foi diferenciado de acordo com a classe social e o grupo étnico-racial, sempre privilegiando a elite branca que se utilizou da educação para inferiorizar outros grupos étnicos-sociais, dominar e se manter no poder. O propósito maior é discorrer sobre como se deu o acesso do negro no processo educacional, mantendo-o, entretanto, marginalizado⁴. Destaca a importância dos Movimentos Sociais Negros para o ingresso do negro a educação, substancialmente no ensino público. O estudo aponta como a burguesia, diante da crise do sistema capitalista do início do século XX, criou mecanismos para se perpetuar no poder, ampliando seus privilégios e as desigualdades sociais por meio da educação.

Na terceira seção, com o título "Cidades Educadoras e Educação Inclusiva", a pesquisa explora criticamente as propostas sociais da Carta das Cidades Educadoras presentes nas leis educacionais brasileiras. O intuito é pensar em como aplicar os princípios da Carta para uma educação inclusiva, apoiada na contra-hegemonia e na decolonialidade. A contra-hegemonia que se coloca contrária à hegemonia de práticas, saberes e valores culturais europeus, provenientes de nossa colonização, e à ordem estabelecida pelos detentores do poder, e a decolonialidade, que valoriza narrativas plurais, provenientes dos povos marginalizados do período colonial. Avaliou-se, com base em Paulo Freire, a importância do educar utilizando o espaço da cidade como propõe a AICE, para enriquecer o aprendizado escolar.

1.2 Origem e Objetivos das Cidades Educadoras

Na década de 1960, ocorreram manifestações contra o capitalismo em várias partes do mundo, algumas se tornaram mais emblemáticas, como a que ocorreu em Paris e a outra nos Estados Unidos da América⁵, que motivaram a UNESCO a realizar, em 1970, uma Conferência Geral junto aos seus Estados membros. Tinha como objetivo elaborar estratégias para restaurar o sistema capitalista em crise por meio de uma educação em escala internacional.

Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure *et al.*⁶, publicou um relatório para a UNESCO com o título “Aprender a ser” em que, pela primeira vez, utilizou-se a expressão “Cidade Educativa”. O relatório apresentou futuros programas para a educação que contariam com a cooperação internacional, ambicionando auxiliar os governos nacionais a formularem estratégias educacionais. Foi uma das primeiras tentativas da UNESCO de orientar a educação de diversos países visando uma educação que, não apenas transmitisse conhecimento, mas desenvolvesse aptidões, formando o

⁴ Interessou para a pesquisa a marginalização de caráter social, que excluiu da sociedade os grupos considerados inferiores, e a de caráter cultural, que apagou indivíduos por suas crenças, costumes, tradições e heranças culturais. Proveniente dos processos sociais, econômicos e políticos, a marginalização, ao excluir os indivíduos, impede que tenham acesso a direitos básicos como saúde, educação e moradia, intensificando a desigualdade social e fazendo com que as minorias étnico-culturais sejam alijadas da sociedade e, portanto, não consigam exercer integralmente a cidadania.

⁵ Cunha, em sua dissertação, relata que em maio de 1968 um grupo de universitários passou a contestar o governo de Charles de Gaulle, em Paris, por apresentar um modelo educacional autoritário. A contestação contou com o apoio do Partido Comunista e do Movimento Operário francês, com forte crítica ao sistema capitalista e a exploração empresarial sobre o trabalho fabril. No caso norte-americano os jovens fizeram o movimento da contracultura, questionando a ideologia capitalista e as formas culturais burguesas que existiam no país. Ver CUNHA, 2019, p. 23-24.

⁶A Comissão realizou seis sessões de março de 1971 a abril de 1972, em Paris. Faure foi presidente do Conselho e Ministro da Educação da França, presidindo a Comissão.

“[...] homem total: quer dizer, todos os homens e todo o homem” (FAURE *et al.*, 1972, p. 40), ou seja, uma educação integral.

A educação proposta, a partir da década de 1970, não poderia estar limitada aos conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Seria uma educação permanente, baseada na diversidade de experiências, relacionando educação com vida cívica e formação cidadã. A aquisição de informações e o aprendizado poderiam ser adquiridos por meio da tecnologia, facilmente adaptável ao processo de aprendizagem. Aproveitando-se de outros espaços, ultrapassando o espaço escolar, o aprendizado não seria apenas para crianças e jovens, mas seria um aprendizado que se desse ao longo da vida. Segundo o relatório de 1972, para que o projeto tivesse sucesso, os países menos desenvolvidos deveriam receber ajuda dos países mais desenvolvidos. Duas ideias merecem destaque ao se analisar o relatório de Faure *et al.* (1972), que constam no atual projeto neoliberal para a educação e no projeto das Cidades Educadoras: “[...] que os progressos da educação acompanham os da economia” (1972, p. 20) e a importância do homem “[...] assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie” (1972, p. 24). Preocupados com a questão da coesão social, Faure *et al.* afirmam que

A grande mutação em curso põe em causa a unidade da espécie, o seu futuro, a identidade do homem como tal. É de recear não só o espetáculo penoso de graves desigualdades, de privações e de sofrimentos, mas uma verdadeira dicotomia do gênero humano que se compartimentaria em grupos superiores e inferiores, em patrões e escravos, em super-homens e infra-homens. Resultariam daqui não só os riscos de conflitos e de desastres (porque os meios actuais de destruição maciça podem muito bem vir a encontrar-se ao alcance de grupos necessitados e revoltados), [*sic*] mas um perigo essencial de desumanização que atingiria indiferentemente os privilegiados e os sacrificados (FAURE *et al.*, 1972, p. 19).

Na década de 1990, novamente o sistema capitalista entrou em crise, conduzindo várias cidades à escassez de recursos, ficando inviável manter o Estado de bem-estar social⁷. Segundo Alves e Brandenburg (2018), a solução encontrada por Barcelona diante da crise foi facilitar a entrada de capital privado como forma de trazer benefícios à cidade, contando também com a ajuda do setor industrial na administração local para recuperar a economia. A cidade também reuniu gestores públicos de vários países, cogitando políticas públicas para recuperar a ideia de cidade educativa de Faure *et al.*, pactuando princípios centrados em ações para fortalecer o potencial educador das cidades. Foram ponderados quais projetos e atividades poderiam contribuir para melhorar a qualidade de vida nas urbes que passariam a orientar a administração pública. A partir dos questionamentos sobre a educação tradicional, refletiu-se sobre novas formas de aprendizagem, a relação professor-aluno, o ambiente escolar e como a educação escolar atua na formação do indivíduo. Foi nesse período que ocorreu, em Barcelona, o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, e elaborou-se a Carta das Cidades Educadoras⁸.

Incorporadas à lógica da cidade como mercadoria, as urbes passaram a competir entre si para atrair mais investimentos privados, principalmente investimentos internacionais. Barcelona procurou mostrar-se como um produto de qualidade a ser vendido no mercado internacional e atrair mais investimentos estrangeiros, aproveitando-se das Olimpíadas que

⁷ No Estado de Bem-Estar Social, o Estado intervinha diretamente na vida social e econômica, rompendo com o livre mercado e garantindo aos seus cidadãos serviços públicos de qualidade na saúde e na educação, fornecendo auxílio desemprego e aposentadoria.

⁸ Carta da Cidade Educadora é também chamada de Manifesto das Cidades Educadoras e Declaração de Barcelona. A primeira foi elaborada em 1990, sendo revista em 1994, no II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, e em 2004, no VIII Congresso das Cidades Educadoras. Buscando acompanhar as transformações do mundo globalizado, a Carta das Cidades Educadoras sofreu revisão em 2020.

ocorreram em Barcelona, em 1992. Nesse mesmo período, a globalização ganhou mais impulso com inovações no campo da tecnologia da informação que facilitaram a comunicação e a integração entre os diversos países.

Após a elaboração da Carta das Cidades Educadoras em 1990, surgiu a necessidade de se criar um órgão para fornecer suporte, auxílio e monitoramento às Cidades Educadoras. Para esse fim foi fundada, em 1994, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), com sede em Barcelona, cuja finalidade é auxiliar as prefeituras a implementar medidas voltadas para o desenvolvimento integral de seus habitantes, tendo como alicerce a educação, a equidade e os direitos humanos.

As cidades membros da AICE, como assinalam Gadotti, Padilha e Cabezedo (2004), assumem o compromisso de tecer novas propostas para as urbes, formulando projetos comuns, mantendo o diálogo e a compreensão com diferentes órgãos, nacionais e internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁹, e a Comissão Europeia. E, para se tornar uma Cidade Educadora, o prefeito deve preencher a solicitação de entrada à AICE, encaminhando uma via do acordo assinado, confirmando a adesão ao Conselho Deliberativo, concordando com os princípios da Carta, e passando a pagar a anuidade. A cidade deve, ainda, participar das discussões e trocar experiências por meio do Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE). É um trabalho em conjunto, com objetivos comuns bem definidos, e com total acompanhamento da AICE.

Várias cidades da América Latina aderiram ao movimento das Cidades Educadoras como: Rosário, na Argentina; Concepción, no Chile; Medellín, na Colômbia; Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia; Quito, no Equador; León, no México; Montevideu, no Uruguai. No Brasil, o “Movimento das Cidades Educadoras” teve início, em 2001, com o “Fórum Social Mundial” (FSM), que ocorreu na cidade de Porto Alegre, sendo Cidades Educadoras¹⁰: Raul Soares, em Minas Gerais; Camargo, Carazinho, Marau, Nova Petrópolis, Passo Fundo, Porto Alegre, Santiago, Sarandi, Soledade, Gramado, Guaporé, São Gabriel, no Rio Grande do Sul; Curitiba, Palmeira, no Paraná; Araraquara, Guarulhos, Mauá, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, em São Paulo; Horizonte, no Ceará; Vitória do Santo Antão, Pernambuco.

O fato do município não ser membro da AICE não o impossibilita de criar projetos que envolvam a cidade como espaço educador. Paulo Freire, quando assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 1989 a 1991, encontrou a maioria das escolas municipais em situação de precariedade e sem condições financeiras para a construção de novas escolas, diante da carência de vagas, transformou os espaços da cidade em sala de aula¹¹. Apenas em 2004, a cidade de São Paulo marcou sua adesão à AICE com o Fórum Mundial de Educação São Paulo¹², apresentando, como afirma Gadotti (2006), o projeto Centro Educacional Unificado (CEU).

Em Nova Iguaçu, entre os anos de 2006 e 2010, foi elaborado o projeto Bairro Escola, considerado pioneiro e modelo para as experiências de escolas em horário integral. Sem recursos para construir novas escolas, a prefeitura constituiu parcerias público-privada, comum

⁹ Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), foi criada a ONU, com sede em Nova Iorque, objetivando manter a paz. No mesmo ano a ONU criou a UNESCO, com sede em Paris, para atuar na educação, nas ciências naturais e sociais, na cultura e na comunicação. Em 1946, a ONU criou a UNICEF, com sede em Nova Iorque, para atender as necessidades das crianças.

¹⁰ No Brasil, são vinte e cinco cidades associadas. Dados obtidos no *site* oficial das Cidades Educadoras.

Disponível em: http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

¹¹ Informação fornecida por Paulo Freire, em entrevista concedida à professora da PUC-SP, Ana Maria Saul, no dia 15 de agosto de 1989 e que não foi publicada. Ver FREIRE, Paulo. A educação na cidade, 2000, p. 84.

¹² Informação disponível em: <https://www.aberta.org.br/educarede/2013/05/21/sao-paulo-sera-cidade-educadora/>. Acesso em 07 jul. 2020.

a proposta das Cidades Educadoras, contando com o apoio da comunidade do bairro para utilizar igrejas, clubes, ruas, escolas particulares, ou seja, os espaços da cidade como sala de aula, sendo criada inclusive uma Secretaria de Bairro Escola em prol da cidade que educa. A Prefeitura teria realizado obras de infraestrutura nas comunidades atendidas, transformando os bairros em espaços voltados para a educação. Entretanto, nem todos consideram o projeto de Nova Iguaçu bem-sucedido, pois, na prática, não teria funcionado como foi elaborado, principalmente no contraturno escolar.

É interessante observar que não há cidade no estado do Rio de Janeiro membro da AICE. Faltam equipamentos públicos e infraestrutura que atendam aos princípios da Carta das Cidades Educadoras, bem como interesse político para adesão ao projeto, o que não impede que os princípios da Carta sejam postos em prática pelos municípios. Paraty, por exemplo, mesmo não sendo uma Cidade Educadora possui projetos de educação patrimonial e ambiental; uma educação diferenciada para comunidades caiçaras e quilombolas, reconhecendo as diferentes comunidades que compõem o espaço da cidade; promove diversas atividades culturais e ações esportivas. Tais temas são debatidos nos Congressos Internacionais das Cidades Educadoras e compõem os princípios da Carta.

Ao se examinar as propostas das Cidades Educadoras, não há consenso entre os pesquisadores, mas há predominância¹³. Para a maioria dos estudiosos sobre o assunto, a educação proposta na Carta das Cidades Educadoras favorece e enriquece o aprendizado. Conforme Gomes,

Outrora concebida enquanto detentora do ‘monopólio’ da educação, a escola assiste hoje à propagação de inúmeros outros espaços educativos, abalizados, por sua vez, em uma concepção ampliada de educação, isto é: uma educação relativa a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações acerca de novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos, não se restringindo ao aprendizado de conteúdos específicos, de um currículo apriorístico. O que queremos dizer é que quando falamos de educação não a reduzimos à instituição escolar, mas, é necessário entendê-la tal como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos outros espaços para além dos muros da escola (GOMES, 2014, p. 69).

Analisando os princípios da Carta das Cidades Educadoras, Alves e Brandenburg (2018) apontam que suas propostas atenderiam às necessidades do mundo contemporâneo marcado pela diversidade cultural e pelo convívio de diversas gerações, comprometidas com a preservação da identidade local. Os autores afirmam que “[...] o direito à cidade educadora é uma extensão do direito à educação” (2018, p. 73) e consideram que o educar utilizando-se do espaço da cidade possibilita a “[...] exploração dos espaços de memória da cidade, tais como museus e cemitérios, e também da conscientização acerca da importância que os espaços de cidadania têm para a formação profissional e para o desenvolvimento social” (2018, p. 24). Os autores reiteram a importância de se utilizar a memória da cidade para educar, mas não avaliam quais memórias das cidades, museus e cemitérios foram preservadas e o porquê, como se houvesse a valorização de várias memórias ao longo da história no espaço da cidade.

O processo de ensino-aprendizagem, como destacam Brarda e Ríos (2004), pode ocorrer em múltiplos espaços educativos sem que isso signifique negar a relevância histórica da escola. Como sustentam os autores, “[...] toda cidade é educativa, mas não educadora” (2004, p. 30), pois ser uma cidade educadora implicaria vontade política e participação cidadã.

¹³ Cunha, em sua dissertação, informa ter analisado vinte e oito produções do banco de dissertações e teses da Capes. Desses, três são trabalhos de Mestrado Profissional, vinte dissertações de Mestrado e cinco teses de Doutorado, defendidas entre 2006 a 2018. Apenas três produções fizeram críticas ao projeto da AICE. Ver: CUNHA, 2019, p. 177-209.

Para definir uma cidade como educadora, conforme relata Pozo (2013), é preciso dotá-la de oportunidades para que haja qualidade de vida, assim como o melhoramento do espaço público que possibilite, em um sistema democrático, o desenvolvimento de uma cidadania plena. Visto por ele como uma extensão dos Direitos Humanos, somente em um contexto de Cidade Educadora, firmado pelo governo local, que o direito fundamental do indivíduo a uma educação escolar formal, essencial para a formação cidadã, pode ser adquirido em plenitude. Pozo, ao afirmar que a extensão dos Direitos Humanos se dá apenas no contexto das Cidades Educadoras, ignora as histórias de lutas, resistências e conquistas dos Movimentos Sociais.

As Cidades Educadoras, para Coelho (2010), reconhecem as diferentes comunidades que compõem o espaço da urbe e valorizam a diversidade, intrínseca à vida da cidade. Segundo o autor, uma Cidade Educadora promove a harmonia entre as diversas identidades culturais e contribui para a formação de uma sociedade inclusiva. Entretanto, a construção de uma sociedade inclusiva não é algo fácil, pois requer debate, possível no espaço das cidades, mas principalmente, no espaço escolar. Um debate que envolva os excluídos, buscando entender as construções ideológicas que inferiorizaram grupos sociais e étnico-raciais ao longo da história.

Ao se posicionar a favor das Cidades Educadoras, Morigi (2016) reforça a complexidade dos problemas sociais, afirmando que somente a educação escolar formal não poderá resolvê-los. Segundo o autor, as Cidades Educadoras podem contribuir para a solução dos problemas comuns à sociedade por ter como base o interesse pelo público, a igualdade de oportunidades e a defesa de uma educação apoiada em valores como o respeito e a tolerância. Defende a necessidade de uma educação que transcenda o muro escolar e se volte para o potencial da vida em sociedade, construindo uma cidadania efetiva em uma educação integral e permanente do indivíduo. Para Morigi

[...] as políticas educacionais precisam se articular com as políticas públicas para uma vida social cidadã. Não é mais possível pensar a educação desvinculada da segurança pública, da saúde, do meio ambiente, do lazer, das questões político-econômicas, dos espaços públicos e privados, enfim, do território que constitui a vida na cidade. [...] não é apenas a escola que é responsável e terá sozinha o poder de educar todos os cidadãos, mas é a cidade, projetada em todos seus espaços, que poderá desenvolver, estimular e garantir o crescimento, o aprendizado, a reelaboração da cultura e as trocas humanas para que cada pessoa cresça enquanto sujeito social em constante processo de humanização” (MORIGI, 2016, p. 14-15).

A educação, além de não estar limitada à escola, como argumenta Morigi (2016), pois o tempo de permanência, a qualidade do ato pedagógico e a própria seleção dos conteúdos a serem transmitidos são limitados, também não pode ser atribuída somente aos professores. Para o autor, a função do professor passou a ser de mediador do processo de aprendizado autônomo do aluno, sendo um entre tantos outros agentes educativos. De acordo com Morigi, são educadores, não somente os professores, mas todos aqueles que, dentro da sua especificidade, podem contribuir para que haja a aprendizagem do indivíduo no espaço da cidade, ou seja, os “[...] funcionários, guardas, merendeiras etc., o sacerdote, o pai de santo, os conselheiros tutelares, o presidente da escola de samba, o presidente da associação de bairro, a catequista, a enfermeira do posto de saúde, a atendente da farmácia” (2016, p. 90), valorizando assim os múltiplos espaços das relações sociais.

Os princípios da Carta das Cidades Educadoras vêm contribuir, segundo Morigi (2016), para contestar “[...] todas as formas de preconceitos e discriminações, que são geradores de violência e intolerância, através de uma educação integral, preocupada com a preservação da natureza e vinculada à solidariedade entre todos os povos” (2016, p. 92). O combate ao preconceito e à discriminação deve, de acordo com o autor, ser preocupação de toda a sociedade. Todavia, os debates e as reflexões sobre preconceito e discriminação, quando

acontecem no espaço escolar com metodologias e conhecimentos epistemológicos adequados, podem produzir resultados mais positivos.

Segundo os ensinamentos de Gadotti (2010), grande defensor da proposta das Cidades Educadoras, uma Cidade Educadora proporcionaria oportunidades iguais para todos os habitantes, contribuindo para uma formação cidadã. O autor desconsidera a desigualdade social inerente às cidades do sistema capitalista. Para Gadotti, tanto a cidade, com suas inúmeras possibilidades educadoras, educaria a escola, como a escola sobrepujaria a sala de aula, educando a cidade, realizando um compartilhamento de saberes.

Ao analisar o espaço da cidade, Gadotti (2006) a descreve como um lugar marcado pela violência, pelo estresse, pelo desemprego e pela falta de moradia, transporte e saneamento. A cidade, de acordo com o autor, poderia ser transformada em uma nova cidade, em uma Cidade Educadora, caso contrário, caminharia para o extermínio, principalmente para os jovens. Ao defender a cidade como espaço educador, Gadotti baseia-se na ideia de Paulo Freire, que considerava ser a cidade, por si só, um espaço de aprendizagem.

Conforme as considerações de Gadotti (2010), não apenas as Cidades Educadoras contribuiriam para uma formação do indivíduo, como também a Escola Cidadã. Como reforça o autor, há uma relação entre Cidades Educadoras e Escola Cidadã. Tanto a palavra “cidade” quanto a palavra “cidadão” seriam originárias da palavra “civis”, sendo cidadão aquele que se apropria de um determinado espaço como membro livre da cidade. Portanto, para Gadotti, quando há um diálogo entre escola e cidade, em uma escola participativa, com a população apropriando-se do espaço da cidade, o que se tem é uma Escola Cidadã, o que presumiria a existência de uma Cidade Educadora. Gadotti apresenta a Escola Cidadã como uma nova concepção de educação que contribui para o desenvolvimento da cidadania, tecida no espaço escolar¹⁴. E, como relata Apple (2006), a Escola Cidadã contribui para a construção de políticas mais progressistas e democráticas.

Ainda segundo Gadotti (2010), o Movimento das Cidades Educadoras e o Movimento da Escola Cidadã estariam contra a mercantilização da educação, que centraliza e minimiza o currículo, e seriam formas de resistência ao neoliberalismo, que vai contra a autonomia das escolas públicas e contra a proposta de Paulo Freire de Escola Cidadã¹⁵. Como afirma Gadotti (2010), Paulo Freire foi um grande inspirador da Escola Cidadã, uma escola que deveria desenvolver nos educandos a conscientização, ao invés de reproduzir a política elitista de dominação, doutrinação e manipulação do povo.

O modelo neoliberal para a educação, como relata Gadotti (2010), imposto pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), atenderia às necessidades econômicas e estaria de acordo com a lógica empresarial, que considera a cidade como um mero mercado. Gadotti não identifica nas propostas das Cidades Educadoras um projeto neoliberal e afirma que

Uma década de inovação e de experimentação com base numa concepção cidadã de educação e de cidade educadora foi suficiente para gerar um grande movimento, uma perspectiva concreta de futuro para a escola pública, demonstrando que a sociedade civil está reagindo à tendência oficial neoliberal, a um modelo de internacionalização da agenda da educação, que segue a mesma ‘receita’ contida em ‘recomendações’ de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (GADOTTI, 2010, p. 98).

¹⁴ Em 2001, o Instituto Paulo Freire coordenou o I Encontro Nacional das Escolas Cidadãs, e em 2002, coordenou o I Encontro Internacional de Escolas Cidadãs. Objetivava discutir o Movimento pela Escola Cidadã e seu impacto na educação na primeira metade do século XXI, considerado similar ao Movimento pela Escola Nova do final do século XIX, que gerou grande impacto no século XX.

¹⁵ Em sua análise, ao tratar sobre a importância do Movimento da Escola Cidadã contra as práticas neoliberais, Gadotti apresenta duas teses de doutorado: a tese de José Eustáquio, de 2000, que contrapõe o projeto da Escola Cidadã ao projeto pedagógico neoliberal, e a tese de José Clóvis de Azevedo, de 2004, que considera a Escola Cidadã como um movimento e ‘ação pedagógica contra-hegemônica’. Ver GADOTTI, 2010, p. 109.

Além do Movimento das Cidades Educadoras e do Movimento da Escola Cidadã, analisados por Gadotti, outro movimento de resistência ao neoliberalismo dar-se-ia, segundo Boaventura, com o FSM. Em seu livro “A gramática do tempo: para uma nova cultura política”, Boaventura trabalha o conceito de governação como forma de governo neoliberal. Baseado em uma lógica social, marcado pela coexistência pacífica e pela despolitização das ideias de inclusão, exclusão e de direitos, o governo neoliberal, como destaca o autor, contaria com a participação voluntária e com parcerias. Em resposta ao governo neoliberal, teria surgido o que o Boaventura denomina de governação contra-hegemônica, implícita no FSM, de acordo com a Carta de Princípios de Porto Alegre.

Para Boaventura (2010), o FSM é um “novo fenômeno político” que reúne em seus fóruns mundiais, regionais e temáticos os Movimentos Sociais e as Organizações não Governamentais na luta contra a opressão, provocada pela globalização neoliberal, considerando-o “[...] quase semelhante a uma ‘tábua rasa’ onde têm lugar todas as formas de luta contra o neoliberalismo e por uma sociedade mais justa” (2010, p. 419). O autor reforça ainda que o FSM, que se apresenta de acordo com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, tem conseguido superar as divergências políticas, o que indicaria uma visão positiva sobre o FSM. Como afirma Boaventura,

Para identificar o significado político da governação neoliberal, temos que prestar atenção não apenas àquilo que ela diz, mas também àquilo que silencia. São os seguintes os silêncios mais importantes da matriz da governação: as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder e a conflitualidade social (BOAVENTURA, 2010, p. 406).

A maioria dos estudiosos sobre Cidades Educadoras considera seus projetos urbanos facilitadores de uma formação permanente de educação inclusiva, que transforma os espaços da cidade em lugares com sentido de pertencimento. As propostas das Cidades Educadoras permitiriam, segundo tais estudiosos, formar sujeitos coletivos para exercerem uma cidadania plena. E a parceria escola-comunidade estimularia o vínculo dos educandos com a urbe, enriquecendo o processo educativo e valorizando a diversidade.

Por meio de uma educação com qualidade social, com uma gestão democrática e participativa, as propostas das Cidades Educadoras, de acordo com os seus defensores, combateriam a opressão, a discriminação e a exclusão social. As suas propostas contribuiriam para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã. As pesquisas que consideram positivas as propostas das Cidades Educadoras utilizam-se das ideias de Paulo Freire para delinear a função da escola, tida como incapaz de dar conta de todas as demandas sociais¹⁶.

Os pesquisadores críticos do projeto das Cidades Educadoras consideram que a AICE é um aparelho de hegemonia alinhado à UNESCO, que mantém os indivíduos conectados a um projeto societário. As propostas das Cidades Educadoras teriam o intuito de manter as relações sociais do sistema capitalista e perpetuar as relações de poder. A formação cidadã que a Carta das Cidades Educadoras propõe com a participação das comunidades, baseada na ideia de coesão social apresentada no décimo sétimo princípio da Carta, revisada em 2020,

¹⁶ Os estudos de Gadotti sobre Cidades Educadoras são de 2004 e 2006. O estudo realizado por Boaventura, analisado na pesquisa, é de 2010. Gadotti e Boaventura não consideram, em suas obras, a proposta das Cidades Educadoras e do FSM como neoliberais, como muitos outros estudiosos do período. Apenas com estudos posteriores é que se reconheceu a proposta das Cidades Educadoras como neoliberal. Entretanto, Cunha, ao analisar teses, dissertações e artigos referentes às Cidades Educadoras, datados de 2016 a 2018, identifica que a maioria, com base nos estudos de Gadotti e Boaventura, mantém a visão positiva sobre as Cidades Educadoras.

impossibilitaria o desenvolvimento de uma crítica social, dificultando a compreensão das lutas de classes e, sem luta social, não haveria crítica social.

Os princípios da Carta das Cidades Educadoras, segundo os críticos ao projeto, impulsionam a função educadora das cidades, diluindo a função educativa da escola, passando a ser o espaço da cidade mais um espaço de formação para a cidadania. A educação proposta enfatizaria mais as experiências cotidianas, o aprender a fazer, do que o conhecimento sistematizado, adaptando o educando ao trabalho, sem estabelecer qualquer crítica às suas formas alienantes. Para tais estudiosos, a AICE se utilizaria da educação integral para organizar os sentimentos, pensamentos e as ações das pessoas, subordinando a educação escolar às determinações da educação política, valorizando a cidadania participativa e o conformismo para maior controle social, conforme o modelo neoliberal de educação. A escola de tempo integral teria como finalidade esvaziar a função social da escola, de acordo com as formulações da UNESCO, ao invés de fortalecer a escola pública e democrática.

Os que lançam um olhar negativo sobre o projeto das Cidades Educadoras afirmam que a união do poder público com o grupo detentor do poder para formular as leis que regulamentam nosso sistema educacional deve ser motivo de preocupação. Para tais pesquisadores causa inquietação um projeto de tamanho porte e alcance não receber, por parte da maioria dos estudos acadêmicos, uma análise crítica e uma reflexão aprofundada sobre suas consequências políticas e ideológicas para o campo da educação. Também é motivo de apreensão, por parte dos pesquisadores que se opõem ao projeto das Cidades Educadoras, o fato da aquisição de outros conhecimentos ser mais importante que o conhecimento sistematizado e crítico. Como argumenta Cunha (2019), tais estudiosos não se dão conta de que o projeto das Cidades Educadoras para a educação, valorizando outros agentes e espaços educativos, fortalece o processo de desescolarização, sendo essencial recuperar o sentido clássico da função da escola.

A participação da UNESCO nas políticas educativas, aliando educação com a proposta neoliberal, permite, segundo Cunha (2019), “[...] afirmar que a ideologia da UNESCO projeta a educação como instrumento [*sic*] de dominação de classe” (2019, p. 32) e, por meio das Cidades Educadoras, os detentores do poder passaram a elaborar uma cidadania apoiada na coesão social, evitando as lutas de classes para conservar a hegemonia burguesa sem a necessidade de impor a força.

A partir das novas propostas para a reforma do ensino, elaboradas com a participação da UNESCO, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Conselho da Europa¹⁷, a função da escola não seria a formação intelectual dos alunos. Passaria a ser função da escola modificar valores, atitudes e comportamentos das pessoas, centralizando o poder em escala mundial, tornando o povo uma mera massa ignorante, submissa à classe governante. E, para que as atuais propostas educacionais deem certo, como afirma Cunha (2019), é fundamental a participação do professor, considerado um bom profissional quando atua de acordo com as reformas educacionais vigentes. Porém, Cunha destaca que

Na contracorrente, cabem aos intelectuais orgânicos das frações da classe trabalhadora uma dupla e concomitante função, a saber: desconstruir o conteúdo da ideologia burguesa que se apresenta às massas em vários campos da vida e, ao mesmo tempo, nesse processo, construir a possibilidade da contra-hegemonia. (CUNHA, 2019, p. 59)

O espaço escolar, utilizado pela burguesia na atualidade para a dominação e exclusão social, desde o período do Brasil colonial serviu para privilegiar a classe dominante, subalternizando outros grupos étnico-sociais. Contudo, o espaço escolar pode ser um espaço

¹⁷ O Conselho da Europa, sediado na França, foi fundado em 1949, com o intuito de garantir os direitos humanos.

de conscientização. Conhecer a história da educação brasileira e sua função social ao longo da nossa história pode favorecer a elaboração de metodologias que possibilitem uma educação inclusiva e menos desigual.

1.3 A Escola Brasileira como Espaço de Dominação e Exclusão

No Brasil, desde o período colonial a educação foi relevante para a construção das relações de poder. A Coroa portuguesa, quando decidiu colonizar o Brasil, percebeu o quanto a educação na colônia poderia ajudar na formação da sociedade que almejava. Os europeus, por se considerarem superiores, foram impondo aos nativos da América seus valores cristãos, suas normas de convívio social, sua civilidade, enfim, sua cultura, moldando e silenciando os nativos por meio da educação.

O Estado luso não atuou, a princípio, diretamente no educar e cristianizar dos gentios, o que foi, em grande parte, responsabilidade dos jesuítas, tendo como argumento que a educação os humanizaria. Com a fundação das primeiras escolas nas aldeias¹⁸, construiu-se uma relação de poder-saber que marcou não apenas o ensino no período colonial, mas a história da educação brasileira, mostrando-se dualista. E a educação que “civilizou” e cristianizou os gentios não foi ofertada, em um primeiro momento, aos negros escravizados¹⁹ que chegavam ao Brasil para trabalhar.

A educação nas missões jesuíticas, que desprezava e inferiorizava a cultura dos nativos, impunha o aprender a ler e escrever na língua do dominador, ensinando na escola-oficina as práticas agrícolas, a fabricação de instrumentos musicais e artigos em couro, a cerâmica e a tecelagem²⁰. Além das escolas nas missões havia ainda, no Brasil colonial, escolas jesuítas voltadas para ensinar os filhos dos colonos. Eram escolas de caráter conservador e com formação humanística, em que os filhos dos colonos estudavam o latim e a religião, essa última fundamental para manter a fé e os valores morais cristãos na colônia. Não faziam parte do currículo as ciências físicas ou naturais, comuns na Europa neste período.

Era hábito comum do Brasil colônia os senhores de engenho mandarem seus filhos para estudar na Europa, ou faziam-nos estudar em casa com preceptores. Com o tempo, a educação passou a atender um novo segmento urbano, desejoso de ascensão social. As famílias das camadas médias reuniam grupos de crianças nas igrejas, em salas da prefeitura, em lojas maçônicas ou nas casas de professores nomeados pelo governo ou contratados por particulares, para que seus filhos estudassem. Havia, além disso, a opção de se estudar nas escolas de ordens religiosas, não apenas dos jesuítas, mas também dos carmelitas, beneditinos e dos franciscanos.

Em 1772, Marques de Pombal realizou reformas no ensino brasileiro, influenciado pelas ideias iluministas que defendiam uma educação pública e laica. A Ordem jesuíta foi expulsa do Brasil e para dar continuidade ao ensino na colônia foram criadas, pelo alvará de 28 de julho de 1759, as “aulas régias”, com professores nomeados pelo governo. Contudo, mesmo que a

¹⁸ A educação ofertada pelos portugueses aos indígenas era muito rígida e disciplinar, bem diferente da educação comum dos gentios baseada na solidariedade e na cooperação, com os mais novos aprendendo com os mais velhos. Eram nas missões que os jesuítas procuravam modificar os hábitos dos indígenas que deveriam passar a viver de acordo com a cultura europeia. Os jesuítas permaneceram no Brasil colônia até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, ficando seus patrimônios para a Coroa portuguesa. A Ordem foi extinta em 1773, sendo restaurada em 1814. Os jesuítas retornaram ao Brasil em 1844.

¹⁹ A pesquisa utilizará, sempre que possível, o termo escravizado, ao invés de escravo. Atualmente considera-se que o negro não foi escravo, mas foi escravizado, pois ser escravizado tem o significado de algo imposto, contra a vontade do indivíduo. Ser escravo teria como entendimento que a escravidão seria inerente ao negro.

²⁰ O estudo faz uma análise superficial sobre a educação ofertada aos gentios, pois interessa à pesquisa a inserção do negro no processo educacional brasileiro, uma vez que tem como produto a aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência, em Paraty, objetivando dar voz e visibilidade ao negro no espaço escolar.

reforma pombalina pudesse ser entendida como uma possibilidade de implantação de um ensino público no Brasil, para Arno e Maria José Wehling, o que passou a haver foi a preocupação em

[...] preencher a lacuna deixada pelos jesuítas, secularizar o ensino, promover estudos menores com aprendizagem mais rápida e eficaz [...]. Atente-se para o fato de que a finalidade da reforma pombalina dos ‘estudos menores’ não era atender à população em geral [...], mas preparar uma elite necessária aos fins econômicos e políticos desejados pelo Estado, através de poucas escolas bem aparelhadas [...], combatendo a tendência secular de homens pobres ingressarem nas comunidades religiosas, subtraindo-se à força de trabalho. [...] No final do século XVIII, porém, o ensino colonial era um mosaico caótico de aulas régias, poucas escolas e ensino doméstico, com a elite continuando os estudos superiores em Portugal e a grande maioria da população sem escola e analfabeta (WEHLING, Arno e Maria José, 1999, p. 298-299).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, foram criadas escolas de nível superior voltadas para formação de oficiais da marinha e do exército, de engenheiros militares e médicos. Arroyo (2014, p. 188) aponta que “Aos pedidos régios para abrir escolas para os gentios as respostas dos vice-reis eram contundentes: sua condição primitiva os torna in-educáveis”.

Já independente, a primeira Constituição do Brasil, de 1824²¹, no Título 8º, tratou “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”. De acordo com o Título 2º, “Dos Cidadãos Brasileiros”, Art. 6, eram considerados cidadãos os nascidos no Brasil, ingênuos ou libertos, havendo a possibilidade, por meio da lei, dos negros libertos poderem frequentar as escolas. O Art. 179, XXXII e XXXIII, respectivamente, garantia “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, e “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Djamilia Ribeiro (2019) considera, contudo, que a cidadania desse período, estendida a portugueses e aos nascidos no Brasil, até mesmo aos negros libertos, estava ligada aos bens que possuíam, o que dificultava o acesso da maioria dos negros ao processo educacional. Segundo Moura (2020) quando Joaquim Nabuco analisou a Constituição de 1824, concluiu que, nesse período, os escravos²² foram reconhecidos como brasileiros, não como cidadãos. Para José Murilo de Carvalho (2019), havia, entre senhores e escravos, uma população livre, sem direitos civis, sobretudo o direito à educação e, ao refletir sobre a relação entre senhores e escravos o autor afirma que

As consequências da escravidão não atingiram apenas os negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa - a formação do cidadão -, a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis mas negada na prática (CARVALHO, 2019, p. 58).

Com a lei de 15 de outubro de 1827²³, foram criadas escolas primárias em cidades, vilas e nos lugares mais populosos do Brasil. A educação ofertada aos meninos seria diferente da

²¹ Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

²² Escravos, ao invés de escravizados, por ser o termo utilizado pelo autor. Termo também utilizado por José Murilo de Carvalho.

²³ Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827, Página 71 Vol.1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados@import url. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 15 jan.2021.

educação ofertada para as meninas, uma vez que essas seriam educadas para serem boas esposas e mães. Devido à falta de infraestrutura a lei acabou fracassando. Os prédios usados como escolas eram improvisados e não havia salas suficientemente amplas para abrigar o grande número de alunos. Faltavam bancos, quadros e os professores nem sempre eram adequadamente preparados, além de mal remunerados, o que os obrigavam a dedicarem-se a outras atividades.

Com o Ato Adicional de 1834, houve a descentralização do ensino, impossibilitando uma unidade orgânica do sistema educacional. Coube à Coroa portuguesa promover e regulamentar o ensino superior e às províncias, cada uma a sua maneira, as escolas elementares e secundárias. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, sob jurisdição da Coroa, que serviu como colégio padrão de ensino a outros liceus do país, destinado a educar a elite intelectual da colônia.

Pela Lei n. 1, de 1837, e pelo Decreto n. 15, de 1939, Capítulo I, que trata "Das Escolas de Instrução Primária", Art. 2º e 3º, as crianças pobres e os negros libertos nascidos no Brasil poderiam frequentar as escolas públicas, reafirmando assim a Constituição de 1824. Por meio da inserção dos seus filhos à escola, os negros libertos procuravam reafirmar sua liberdade. Cynthia Veiga destaca que

A história da presença de crianças negras e mestiças na escola pública brasileira somente recentemente, ganhou destaque na historiografia da educação que, em geral, reproduziu as análises de que as escolas nos anos imperiais eram destinadas às elites. Contudo, na última década, estudos demonstraram que as crianças pobres, negras e mestiças estiveram na origem da escola pública brasileira. Numa pesquisa pioneira, por mim realizada nos anos 2002-2003, foi possível verificar como parte da história do Brasil desde a instalação da monarquia constitucional e institucionalização da escola para todo cidadão brasileiro, que crianças negras e mestiças frequentaram os bancos escolares, ainda que num processo escolarizador extremamente irregular e precário [...]. Portanto, incorporar a experiência imperial nas análises relativas à presença de crianças pobres, negras e mestiças na história da escola pública brasileira pode nos levar a melhor problematizar o fracasso da escola pública imperial, as tensões raciais nas salas de aulas, e a recriação da escola republicana como escola de alunos brancos de 'boa procedência' (VEIGA, 2016, p. 272).

Nesse contexto, a escola pública, desde sua origem, tinha como proposta atender a um grupo étnico-social específico, em um modelo de ensino diferenciado do modelo de ensino ofertado à elite. A década de 1870 ampliou a possibilidade de um ensino público que atendesse a um maior número de indivíduos, principalmente a partir de 1878, quando foi criado o estudo noturno no Município da Corte. O ensino era ofertado às pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos e libertos, e aos escravizados das províncias, desde que não possuíssem doenças contagiosas, tivessem condições sanitárias satisfatórias e a autorização dos seus senhores, conforme Decreto n. 7.031.

Ainda na década de 1870, os ideais positivistas ganharam destaque, defendendo um ensino laico que privilegiasse a ciência e a tecnologia, superando o caráter humanístico e literário aplicado ao ensino brasileiro. Alguns positivistas eram a favor da escola pública, enquanto outros apoiavam um ensino livre, de iniciativa particular, direcionado à elite.

Pelo Decreto n. 7.247, de 1879, foi determinada pela Corte, de acordo com Barros (2016), a obrigatoriedade do ensino, sem especificar a que grupo atenderia: escravizados, libertos ou ingênuos²⁴. Nesse mesmo ano os senhores passaram a ter que escolher entre manter os filhos dos escravizados, que nascessem após a Lei do Ventre Livre, de 1871, sob seus cuidados e ter que educá-los, ou entregá-los ao Estado. Contudo, a educação que poderia

²⁴ Ingênuos eram os filhos dos escravizados nascidos a partir de 28 de setembro de 1871, ou seja, os nascidos após a Lei do Ventre Livre.

representar oportunidade e uma vida melhor ao negro não gerou mudanças concretas, ficando a maioria sob responsabilidade dos senhores escravocratas, sem frequentar a escola.

Com a possibilidade legal de um maior número de negros no espaço escolar, o que se percebeu foi uma resistência do branco à sua presença que, como analisa Surya (2016), é fruto de uma questão cultural que colocava o negro em condição de inferioridade. A elite também manifestava temor à presença do negro no espaço escolar por considerá-lo violento, como narra Azevedo em seu livro “Onda negra, medo branco”. Entretanto, a elite branca entendia que, pela educação, haveria não apenas a construção de uma nação brasileira moderna, como também seria o melhor caminho para civilizar o negro, moldar seu comportamento e homogeneizar a cultura brasileira.

O acesso do negro à educação pode parecer, em um primeiro momento, somente a maneira encontrada pela elite branca para subordiná-lo. Todavia, não se pode resumir a inserção do negro ao sistema de ensino dando protagonismo à elite. Foi uma história de luta e conquista do povo negro, principalmente dos Movimentos Sociais Negros que surgiram clandestinamente no Brasil, como forma de resistência, durante o período da escravização e foram ganhando força no pós-abolição. Os negros na América entendiam que a educação seria um caminho fundamental na luta pela liberdade, contra a opressão e para a conquista da cidadania plena, principalmente com o fim da escravização. Surya Barros considera que

É possível verificar que, ainda que de forma desigual quando comparada a outros seguimentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a *aulas* [sic] ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas -, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares (BARROS, 2016, p. 593).

Em fins dos anos de 1880, como afirma Bittencourt (2018), o Brasil passou por mudanças profundas provenientes do aumento populacional, fruto da imigração, da urbanização, da abolição da escravidão e da República recém-proclamada. Ser alfabetizado tornou-se, com a República, fator primordial para a formação da cidadania política. Saber ler e escrever, exigência ao exercício do direito ao voto, passou a ser um direito que englobaria o negro recém-liberto. Mas a alfabetização do negro encontrou repúdio pois, como apresentam Silva e Barbosa

A partir de 1888, com a abolição da escravatura, os conflitos continuam e a resistência negra assume outras características dentro do processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Se a exclusão escravista não se justificava, agora por causa de um preceito legal, a inclusão não poderia acontecer, pois os negros representavam uma massa de ex-escravos e mesmo com a proclamação da República não foram ‘automaticamente’ considerados cidadãos (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 18-19).

Após a abolição, Lucindo (2016, p. 314) relata que “[...] era preciso que as populações afrodescendentes aproveitassem as oportunidades criadas, procurassem a instrução para ter ascensão social e moral necessária”. Nesse mesmo período surgiu a Imprensa Negra²⁵ que denunciava os casos de racismo e procurava contribuir para a construção da identidade do

²⁵ A Imprensa Negra, em fins do século XIX, no período pós-abolição, publicava, no estado de São Paulo, jornais e revistas elaborados pelos negros, para a população negra. O agrupamento das publicações passou a ser conhecido como Imprensa Negra Paulista.

negro, defendendo, como Lucindo, que a ascensão social do negro ocorreria pela educação. Segundo Moura,

[...] os jornais da imprensa negra surgiram quase que na base de informações, notícias, mexericos e destaques sobre a vida associativa da comunidade negra. Com o tempo, no entanto, toma conotações de reivindicação racial e social. Isso aconteceu em consequência do aguçamento da luta de classe e da exclusão do negro nos espaços sociais mais remunerados e socialmente compensadores na estrutura do sistema de capitalismo dependente que se formou após a Abolição (MOURA, 2019, p. 255)

Os problemas sociais do Brasil nesse período, para Moura (2021), indicavam que o negro havia se tornado, após o fim da escravidão, um mau cidadão, perigoso e desajustado. Caberia ao capitalismo engatinhando no país transformar o bom escravo do passado em um bom cidadão no presente. Dennis de Oliveira, no prefácio do livro "Dialética radical do Brasil negro" de Clóvis Moura, escreve que

Esta concepção moureana tem impactos significativos na discussão das relações raciais no Brasil. Uma delas foi entender o racismo não como resquícios de uma sociedade arcaica que poderiam ser enfrentados à medida que a modernização capitalista fosse avançando, mas como um elemento central que está na *gênese* [sic] do próprio capitalismo brasileiro – isto é, ele se desenvolve *pari passu* [sic] às estruturas de opressão racial. [...] a perspectiva de colocar a opressão racial dentro da lógica do sistema capitalista brasileiro aponta para a necessidade de se articular a luta contra o racismo com a luta contra o capital. Em outras palavras, luta antirracista e luta de classes se imbricam e se articulam mutuamente (MOURA, 2020, p. 13-14).

Certamente, o que interessava à elite brasileira não era a ascensão social do negro por meio da educação, mas educar o negro para manter a ordem social vigente e atender a economia que se desenvolvia no Brasil. Entretanto, não houve, com a instalação da República, a democratização do ensino público brasileiro, pois as escolas ofertavam poucas vagas que eram muito disputadas pela classe média. O aumento do número de vagas para os filhos das famílias mais pobres deu-se não apenas por pressão popular, mas, principalmente, para atender as necessidades da burguesia industrial brasileira.

Com o desenvolvimento industrial no Brasil, sobretudo após a Primeira Grande Guerra, a educação ofertada, de caráter dualista, preocupou-se com a formação de duas classes antagônicas: a nova burguesia industrial urbana, predominantemente branca, detentora do poder e desejosa de uma educação acadêmica, e a classe operária, de maioria afrodescendente. A elite industrial e empresarial percebeu que a escola seria o ambiente mais adequado para formar profissionais que atendessem às exigências e necessidades do mercado, como também seria o melhor lugar para desenvolver nos indivíduos assiduidade, pontualidade e, especialmente, submissão à autoridade.

Os anarquistas, críticos da ideologia burguesa, buscaram implantar uma educação atrelada aos interesses dos trabalhadores, em que crianças de diversos segmentos sociais pudessem estudar juntas. Os anarquistas não consideravam a educação um agente revolucionário relevante da sociedade, mas entendiam que somente a educação poderia provocar mudanças na mentalidade do povo, necessárias à revolução social. Eram defensores da instrução científica e racional, da educação integral, do ensino laico e da coeducação, pois consideravam saudável o convívio entre meninos e meninas. As escolas anarquistas acabaram sendo fechadas pela polícia, acusadas de propagarem uma ideologia que perturbava a ordem.

Os debates que predominaram sobre a educação, nas décadas de 1920 e 1930, envolveram os conservadores, representados pelos católicos e defensores de uma pedagogia

tradicional e elitista, e os liberais democráticos, simpatizantes da Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressista. E foi sob a influência da proposta educacional apresentada pelos liberais que foi criada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que visava a reconstrução da sociedade por meio da educação, principalmente pela educação pública. Dois pensadores influenciaram as instituições educacionais nesse período, contribuindo significativamente para a construção do pensamento pedagógico liberal: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Chamados de pioneiros da educação, Azevedo e Teixeira criaram, como afirma Dávila (2006, p. 24), escolas que imprimiriam, “[...] sua visão de uma nação brasileira ideal”.

Durante a década de 1930, no governo varguista, houve um aumento do número de escolas públicas, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde, que concebia negros e pobres como doentes, problemáticos, com pouca cultura e intelectualmente limitados. Em oposição, a Frente Negra Brasileira²⁶ (FNB), fundada em 1931 na cidade de São Paulo, defendia a ideia de que a ascensão social do negro se daria pela educação, de responsabilidade do Estado e, caso não fosse ofertada ao negro, como de direito, deveria ser conquistada por meio da luta, incitando-o a conquistar seu espaço, disputando oportunidades.

A elite branca brasileira, durante o governo de Vargas, assumiu a educação pública com o intuito de moldar comportamentos e remediar negros e pobres da preguiça e da criminalidade. Apoiava a mistura das raças, pois acreditava ser a melhor maneira de curar os males do povo negro e apagar sua presença em nossa história. Buscando forjar uma identidade brasileira mais europeia e branquear a população, de 1920 a 1940, incentivou-se a imigração europeia. Dávila (2006, p. 56) relata que “Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas”.

Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, assumiu, em 1932, no governo de Vargas, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro²⁷. Anísio participou do Manifesto dos Pioneiros²⁸, que tinha como uma de suas propostas transformar a sociedade por meio da educação, utilizando-se de novas práticas pedagógicas que rompessem com os resquícios dos pensamentos religiosos. Teixeira (1971) enfatiza que “A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e desfavorecidos, continuava viva e dominante” (1971, p. 64). Seria indispensável, portanto, pensar em uma educação que, ao invés de reproduzir as desigualdades sociais, fosse menos seletiva e elitizada.

Os escolanovistas defendiam uma escola pública universal, obrigatória, gratuita, laica, assistencialista e preparada para formar trabalhadores qualificados. Para tal, a escola precisaria de um novo currículo, adequado às novas necessidades. Os professores deveriam ser capacitados para formar alunos que atendessem à economia industrial e o aprendizado não poderia ser apenas verbal, como também por meio da experiência vivida, com atividades intelectuais e de trabalho, ou seja, de saber e de fazer. O “aprender fazendo”, o “aprender pela vida”, produto da diversidade e do multiculturalismo local e regional²⁹.

²⁶ A Frente Negra também teve núcleos no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Atuou de 1931 a 1937.

²⁷ Anísio Teixeira foi quem difundiu, no Brasil, as ideias do pedagogo norte americano John Dewey que defendia uma educação democrática e um conhecimento escolar para todos.

²⁸ O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, foi um documento escrito por diversos educadores em defesa de uma escola pública, laica e obrigatória. Segundo o Manifesto todos os professores deveriam ter formação universitária.

²⁹ Anísio Teixeira, pensando em uma educação que atendesse uma nova proposta de ensino, projetou quatro escolas-classe, cada uma atendendo a mil alunos em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros e biblioteca, para atender quatro mil alunos em turnos de dois mil alunos pela manhã e dois mil alunos à tarde, sendo quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da escola-parque. Além das salas de aula, existiria um espaço

A educação apoiada no saber e no fazer, como defendia Anísio Teixeira, estava de acordo com o novo contexto histórico pós Primeira Guerra Mundial. Nesse novo contexto o país não poderia manter uma economia ainda tão colonial, produzindo matéria-prima e importando bens de consumo, devendo dar início a um processo de industrialização que modernizasse a sociedade brasileira.

Porém, as estruturas coloniais que marcaram nossa história não foram modificadas com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, predominando, ainda, a relação de colonialismo/colonialidade³⁰. O colonialismo que subjuga e a colonialidade que constrói identidades sociais a partir das relações de poder e da hierarquia racial, apresentando o branco como superior, inferiorizando indígenas e negros. Colonialidade e colonialismo auxiliam na compreensão da relação de poder e subordinação existente no período colonial, que continuou sendo reproduzida no sistema capitalista, colocando o negro na camada mais pobre da estrutura social.

A proposta da Escola Nova seria proporcionar à camada mais pobre da população brasileira uma educação integral em tempo integral. Contudo, a educação integral no Brasil não se restringiu à camada mais pobre da sociedade. De acordo com Coelho (2009), a educação integral no Brasil foi utilizada por diversos grupos para alcançar objetivos específicos. Para os liberais, como Anísio Teixeira, a educação integral garantiria aos indivíduos, por meio de atividades formativas³¹, um desenvolvimento intelectual, cultural, social, físico, moral, emocional, artístico e espiritual, formando um cidadão completo para atuar no mercado de trabalho. As instituições católicas e os integralistas utilizaram a educação integral para favorecer a elite, e os anarquistas para atender aos filhos dos trabalhadores. Coelho ressalta a contribuição de Anísio Teixeira para a implantação da escola pública no Brasil, bem como Arroyo (2013), que evidencia o engajamento de Anísio Teixeira na luta pela escola pública aos setores mais populares.

No entanto, para Saviani (2018), os escolanovistas acreditavam que a educação poderia corrigir as injustiças, promover a equalização social, ajustar os educandos no convívio social e solucionar o problema da marginalidade, sendo considerados marginais os rejeitados da sociedade (pobres e negros). Para o autor, ao invés de resolver o problema da marginalidade, a Escola Nova acabou por contribuir para o seu agravamento, pois as escolas propostas, com um ambiente atrativo aos alunos e bem equipadas, por seu alto custo, acabaram sendo poucas e tidas como escolas experimentais, circunscritas a um pequeno grupo já privilegiado, e que

[...] tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2018, p. 9).

escolar em que as crianças estariam entregues às atividades de estudo, trabalho e recreação, com um programa diversificado para oferecer aos adolescentes oportunidades para desenvolver suas habilidades, em turmas reduzidas, e se preparar para o mercado de trabalho ou para dar continuidade aos seus estudos em nível superior.

³⁰ O colonialismo é todo modo de dominação apoiado numa relação em que há imposição de autoridade, domínio político, econômico, religioso, cultural de um povo sobre outro. A colonialidade foi um conceito introduzido por Aníbal Quijano, em fins dos anos de 1980, resultado do colonialismo. Segundo o autor, a colonialidade conserva as relações coloniais de poder, valorizando o que é produzido no Norte e inferiorizando o que se produz no Sul. A colonialidade tem como base uma narrativa única na história, colocando o homem branco como superior, culminando com o atual modelo neoliberal. Não se limita à relação de poder entre os povos, mas está relacionada ao padrão mundial de poder capitalista, referindo-se ao conhecimento, à autoridade e às relações intersubjetivas. Está apoiada na ideia de classificação étnico-racial. Ver: QUIJANO, 2005, p. 227-274.

³¹ As atividades formativas complementariam o currículo escolar.

Em 1936, a FNB³² foi reconhecida como partido político, mas foi fechada com o golpe do Estado Novo, em 1937. Com o fim do Estado Novo, os grupos que lutavam pelos direitos dos negros voltaram a se organizar, buscando reintegrar o povo afrodescendente à sociedade e ao ensino, como é o caso da União dos Homens de Cor e do Teatro Experimental do Negro, vistos como precursores dos movimentos antirracistas que atuam hoje no país.

Durante o governo de Vargas, Gustavo Capanema, Ministro da Educação, de 1934 a 1945, estabeleceu uma reforma no ensino³³ visando preparar o indivíduo de acordo com sua classe social e seu grupo étnico-racial. Foram criados o ensino secundário, para a elite e a classe média, e o ensino médio profissionalizante, atendendo à camada mais pobre da sociedade brasileira.

Pela Lei Capanema, a elite e a classe média receberiam uma formação essencialmente humanística, que lhes possibilitaria o acesso à universidade. Também aprenderiam valores que pudessem consolidar a crença em Deus, na família e na pátria. Além disso, pela reforma, a classe média conquistaria a almejada ascensão social e o Estado poria fim à prática elitista de contratar preceptores para seus filhos estudarem em casa.

O ensino médio seria um ensino de segunda classe, profissionalizante, preparando os mais pobres, de maioria afrodescendente, para o mercado de trabalho. Para tal, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, já no governo Dutra, com Clemente Mariani como Ministro da Educação.

A proposta de qualificar os mais pobres, de maioria negra, para o mercado de trabalho é, na essência, algo positivo. A FNB, por exemplo, elaborou um programa de alfabetização e cursos profissionalizantes para atender aos negros. O problema está em ofertar ensinamentos diferenciados de acordo com os grupos étnico-sociais com a intenção de conservar um ensino dualista, mantendo os privilégios da elite branca e fortalecendo as desigualdades sociais.

Em 1955, surgiu o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) com a intenção de promover uma ação efetiva em movimentos de educação e cultura popular empenhados na alfabetização, no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo. O Instituto tinha como proposta pensar em uma cultura brasileira menos europeizada e elitizada, que rompesse com a tradição colonial. Contudo, com a Ditadura Empresarial-militar, que teve forte impacto na educação brasileira, o ISEB foi extinto.

A Ditadura Empresarial-militar contribuiu para aumentar as desigualdades sociais no Brasil ao manter uma educação dualista. O ensino universitário atendia à elite e à classe média, excluindo os mais pobres e os negros das universidades. Aos negros e pobres era ofertada uma formação técnica, que qualificava o educando conforme a necessidade do mercado, sendo aplicado nas escolas um modelo empresarial, a partir de uma pedagogia tecnicista³⁴. Foi um aprimoramento do ensino profissionalizante elaborado por Capanema e Mariani, que capacitava a mão de obra para o mercado.

Na contracorrente, na década de 1960, o educador Paulo Freire³⁵, considerado um dos maiores educadores do século XX, retomou a proposta de uma escola mais bem equipada para

³² Vargas chegou a ter ligação com alguns membros da direção da FNB, o que não era visto com bons olhos por muitos associados da época. Tal fato não reduziu a importância histórica da FNB para a conquista de direitos dos negros.

³³ De acordo com a Reforma Capanema, o ginásio teria duração de quatro anos e o segundo ciclo teria duração de três anos, sendo ofertado o ensino secundário ou o ensino médio conforme a classe social. Houve, ainda, a reforma universitária que resultou na criação da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

³⁴ Para Saviani, enquanto a pedagogia tradicional tinha como questão central o aprender, para a pedagogia tecnicista importava o aprender a fazer. Ver: SAVIANI, 2018, p. 12.

³⁵ Professor desde a década de 1940, Paulo Freire desenvolveu suas primeiras experiências com a educação de trabalhadores quando foi assistente, e depois diretor, do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social

a alfabetização dos alunos mais pobres, denominada “Escola Nova popular”, objetivando estimular o aprendizado nos moldes da proposta da Escola Nova.

Mesmo que, durante a Ditadura Empresarial-militar, o governo se empenhasse na construção de uma sociedade coesa, na década de 1970, os movimentos contra o racismo, reprimidos no início do golpe militar, levantaram a discussão sobre a desigualdade racial no Brasil. Tais movimentos ganharam novas referências, como a Luta Africana contra a Segregação Racial e Libertação das Colônias e o Movimento dos Direitos Civis dos Estados Unidos da América. Em 1978, eclodiu, em São Paulo, um ato público de grupos negros contra a discriminação racial, que deu origem ao Movimento Negro Unificado (MNU).

A elaboração da reforma de ensino Lei n. 5.692/71 cooperou para o agravamento da desigualdade social no Brasil. Enquanto para as camadas populares houve o apressuramento do ensino e, conseqüentemente, a redução dos conteúdos, a elite continuava recebendo uma educação conteudista. Para Saviani (2018, p. 45), a redução dos conteúdos aos educandos mais pobres é sempre fator preocupante, pois “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é uma condição de libertação”.

Na década de 1970, o sistema capitalista estava em colapso, proveniente da crise mundial do petróleo³⁶. Para elaborar estratégias e restaurar o capitalismo em crise, a UNESCO reuniu seus Estados membros em uma Conferência Geral enquanto os economistas elaboravam a chamada doutrina neoliberal³⁷. Entendeu-se que por meio de uma educação em escala internacional, institucionalizada e com o intuito de moldar a sociedade para ser harmônica e coesa, poder-se-ia evitar conflitos sociais, lutas de classes ou ações de movimentos sociais que viessem prejudicar a economia. Seria imprescindível despolitizar a sociedade, fazendo com que o pobre se identificasse com a ideologia burguesa.

A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, de 1972, presidida por Edgar Faure *et al.*, publicou um relatório para a UNESCO com o título “Aprender a ser”. Foram apresentadas estratégias para uma educação neoliberal com formação cidadã e valorização da experiência, com uma aprendizagem não limitada ao conteúdo escolar e a instituição de ensino, mas que ocorresse ao longo da vida. A escolarização na proposta neoliberal, que tinha como discurso reduzir a desigualdade social, na verdade, a intensificou.

Os países periféricos do capitalismo, como o Brasil, que pedissem empréstimo ao Fundo Monetário Internacional (FMI) seriam obrigados a seguir as normas impostas pelo Banco Mundial³⁸. O FMI e o Banco Mundial, por fornecerem recursos financeiros, não apenas

da Indústria (SESI) de Pernambuco. Os seus métodos ganharam forma em 1961 com o Movimento de Cultura Popular do Recife. Em 1963, no governo do presidente João Goulart, presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Durante a Ditadura Empresarial-militar ficou exilado por quinze anos, morando e atuando na educação no Chile e na Suíça. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991. Ver: GADOTTI, 2004, p. 253.

³⁶ Na década de 1970, ocorreram duas crises relativas aos preços do petróleo. Em 1973, os países árabes, maiores produtores de petróleo, embargaram a exportação de petróleo aos Estados Unidos da América e aos países europeus, elevando o preço do barril, após esses declararem apoio a Israel contra o Egito e a Síria na Guerra do Yom Kippur. Em 1979, ocorreu a Revolução Iraniana gerando, novamente, a elevação do preço do barril do petróleo.

³⁷ O neoliberalismo proposto, a partir da década de 1970, por economistas da França, Alemanha e Estados Unidos da América, foi uma renovação do liberalismo clássico do século XVIII, adaptando os princípios do liberalismo às exigências do Estado, repensando sua função e formas de intervenção diante da falta de recursos proveniente da crise econômica capitalista.

³⁸ O FMI foi criado em 1944 por representantes dos países aliados, com a intenção de recuperar a economia internacional no pós Segunda Guerra Mundial. Foram 45 países que se reuniram em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América, buscando solucionar a crise econômica e evitar que novas crises ocorressem. Assim, os países membros, entre eles o Brasil, passaram a contar com um fundo monetário que advém da reserva do financiamento de todos os países membros a ser utilizado como empréstimo, evitando que a crise de um país alcance outros países. O FMI hoje possui 189 países membros e funciona como uma Agência Especializada da

passaram a ditar os rumos da economia dos países devedores, como influenciaram a reforma do sistema educacional, de caráter neoliberal, com apoio da UNESCO. O governo brasileiro assumiu o compromisso de, por meio do ensino obrigatório, reduzir o analfabetismo, a evasão escolar e a repetência, criando mecanismos de correção de idade/série quando necessários. A gestão escolar deveria ser democrática³⁹ e o currículo elaborado precisaria atender às necessidades do mercado.

O Brasil, para atender as propostas neoliberais para o ensino procurou, segundo Laval (2019), reduzir os custos por meio da “[...] construção de escolas maiores, ao aumento do número de alunos por sala de aula, à eliminação das turmas pequenas e das matérias que eram consideradas inúteis em prol da rentabilidade” (2019, p. 203). Interessava desenvolver nos alunos as competências e habilidades estabelecidas para sua formação que atendessem ao mercado.

Concomitantemente à implantação da educação neoliberal no Brasil, na década de 1970, o educador Paulo Freire, com sua obra “Pedagogia do Oprimido”, defende uma educação libertadora. Baseando-se na relação opressor/oprimido, Freire (1979) dizia que o objetivo da escola, em uma pedagogia que via o oprimido como sujeito, era ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo e que “[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação” (1979, p. 40). Em uma sociedade marcada pela desigualdade, o espaço escolar poderia, segundo Freire, contribuir na luta por direitos e para a construção da cidadania por meio da reflexão e do diálogo⁴⁰, conforme proposta da Escola Cidadã: libertária, democrática e preocupada com os marginalizados.

Na década de 1980, buscando atender aos alunos menos favorecidos, o educador e pedagogo Darcy Ribeiro, Secretário da Educação do governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), vistos como uma das principais políticas de educação integral em tempo integral do país, sendo o primeiro inaugurado em 1985. Darcy foi, como Anísio Teixeira, um grande defensor da escola pública⁴¹.

Em 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, sendo assinados a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação. Os países que participaram da Conferência teriam como metas a serem cumpridas o direito de todos à educação integral e inclusiva. Visando as adequações acordadas no referido evento, foram aprovados pelo governo brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em

ONU, com sede em Nova York, criando regulamentações e fiscalizando as políticas econômicas dos países membros. No mesmo período da criação do FMI foi criado o Banco Mundial, tendo como maior acionista, com direito ao voto em todas as pautas, os Estados Unidos da América. O Banco Mundial é a instituição financeira internacional responsável por efetuar os empréstimos aos países. Em 1946, foi criada a UNESCO, com sede em Paris, com programas para a educação, as ciências naturais, as ciências sociais, para a cultura e a comunicação. A preocupação da UNESCO seria em desenvolver projetos de alfabetização e formação de professores, promovendo a história regional e cultural, a diversidade cultural e os direitos humanos.

³⁹ Uma gestão democrática conta com a participação de vários segmentos da sociedade em todos os aspectos da organização escolar: pais, professores, alunos e os funcionários da escola. Em uma gestão democrática defendida pelo neoliberalismo, o diretor é o administrador do espaço escolar e o responsável por motivar sua equipe. Para para alguns estudiosos, em uma gestão democrática neoliberal, o diretor prejudicaria a democracia nas escolas ao manter uma falsa gestão participativa, tendo como objetivo principal um maior controle sobre os professores, considerados autônomos demais.

⁴⁰ Na perspectiva de Freire, o diálogo é compreendido como um método epistemológico e pedagógico, dos sujeitos entre si e com a realidade, em que se estabelece uma relação dialética de transformação entre as pessoas e o mundo. Dessa forma, se produziria o processo de conscientização, condição para se superar a desigualdade étnico-social.

⁴¹ Darcy tentou implantar, novamente, inspirado em Anísio, a educação integral em tempo integral nas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro.

1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 1998⁴².

Em 1996, a expressão dominante da educação neoliberal dos anos 1970, “aprendizagem ao longo da vida”, foi retomada pela OCDE e pela Comissão Europeia. Nesse mesmo período, a UNESCO elaborou um relatório, presidido por Jacques Delors *et al.*⁴³. Intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o relatório apontava a direção que a educação deveria seguir, orientado em quatro pilares: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a conhecer e Aprender a conviver⁴⁴. A Comissão retomou o conceito de Edgar Faure *et al.*, de 1972, de educação permanente, e de sociedade educativa, da UNESCO. O aprender a ser, de Edgar Faure *et al.* influenciou, ainda, na década de 1990, a proposta da Carta das Cidades Educadoras, outro projeto elaborado com a participação da UNESCO.

As leis e resoluções referentes à educação elaboradas no Brasil⁴⁵, na década de 1990, estão de acordo com as políticas neoliberais e comprometidas com as estratégias de educação internacional. A valorização da experiência extraescolar e a aprendizagem ao longo da vida, por exemplo, constam na LDBEN, atualizada na Lei n. 13.632 de 2018, no Art. 3º, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. A elaboração das leis brasileiras voltadas para a educação contou com a participação da AICE, possuindo, por isso, pontos em comum com os princípios da Carta das Cidades Educadoras e fazendo parte da proposta da UNESCO para a educação, apresentada nos relatórios de Faure *et al.* e Delors *et al.*

O projeto de educação neoliberal brasileiro está retomando, como relata Laval (2019), as propostas da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral (ETI). A intenção é desenvolver no aluno habilidades e competências para “[...] continuar aprendendo durante toda a vida aquilo que for útil profissionalmente” (2019, p. 72) e que contribua para a construção de uma sociedade harmônica e coesa, facilitadora da exploração e dominação. Como apontam Borges e Sant’Ana,

[...] o modo de produção capitalista neoliberal se apropria da educação em tempo integral de duas maneiras: por um lado, na tentativa de amenizar as crises inerentes ao capitalismo e sua lei de autovalorização, transformando a ETI em política corretiva; por outro lado, avalizado pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras, converte a Educação de tempo integral ofertada por meio de parcerias com a sociedade civil como um serviço ou mercadoria (BORGES; SANT’ANA, 2017, p. 03).

⁴² Os PCNs são referências que auxiliam os professores na elaboração das suas aulas, organizados por disciplinas e séries, sem caráter obrigatório, que se utilizam das características locais para o aprendizado. A LDBEN regulamenta o sistema educacional brasileiro, tendo como base a Constituição de 1988. As DCNs são normas que orientam as escolas públicas e privadas em sua organização curricular, nas avaliações e nas ações pedagógicas.

⁴³ Federico Mayor, quando Diretor Geral da UNESCO, pediu a Delors para presidir Comissão Internacional sobre Educação junto com outras catorze personalidades de vários países. Delors foi Ministro da Economia e das Finanças, e Presidente da Comissão Europeia.

⁴⁴ De acordo com o relatório, o aprender a ser permite desenvolver no indivíduo um conjunto de competências para a aprendizagem, adaptando-o às transformações sociais; o aprender a fazer está ligado ao desenvolvimento de competências produtivas, em que o indivíduo aprende uma profissão e é preparado para trabalhar em equipe; o aprender a conhecer desenvolve competências cognitivas, favorecendo a aprendizagem ao longo de toda a vida, considerando as transformações geradas pelo progresso científico e as novas atividades econômicas e sociais; o aprender a conviver, ou viver juntos, desenvolve no indivíduo competências relacionais, como uma gestão inteligente e apaziguadora ao invés de conflitos.

⁴⁵ O relatório da UNESCO influenciou a LDBEN, denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, que em seu Art. 34, possibilitou a retomada da oferta da ETI no país; o Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 13.005/2014-2024 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n. 1.144/2016 e regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n. 17/2017.

A educação integral e de tempo integral, de acordo com a proposta de educação neoliberal, não estariam limitadas à sala de aula, mas integrariam a escola ao entorno do educando, considerando outros lugares, como o espaço das cidades, situações e objetos com potenciais educativos. Entretanto, o espaço da cidade é preeminente utilizado para manter o consenso e a hegemonia⁴⁶, de forma a colaborar para a perpetuação de uma história e memória europeizada e colonial da urbe. Ademais, de acordo com o relatório da UNESCO, o diálogo entre a comunidade e as autoridades oficiais promove a homogeneidade, evitando os conflitos e enfraquecendo os movimentos sociais, tão significativos nas lutas e conquistas dos marginalizados ao longo da nossa história.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e a Carta das Cidades Educadoras consideram que a reforma na educação será bem sucedida se puder contar com parcerias educativas ou agentes educativos, como a família, a comunidade, o poder público local, as empresas e com outros países, para trocas de experiências e aprendizados. A função do professor é minimizada, bem como a importância da metodologia e da didática para o ensino, uma vez que, segundo o relatório de DELORS *et al.*

[...] a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições. [...] Todos podem experimentar diversas situações educativas e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa (DELORS *et al.*, 1996, p. 116-117)

O professor, um entre outros agentes educativos, seria, de acordo com a nova proposta educacional, um mediador no processo de aprendizagem, responsável em despertar no aluno o gosto em aprender de forma cada vez mais autônoma, num mundo tecnológico e globalizado⁴⁷. Conforme o relatório de Jacques Delors *et al.* (1996), o trabalho docente deve ser constantemente inspecionado para controle do seu desempenho e como forma de monitorar a evolução dos saberes.

Há educadores que avaliam as propostas neoliberais como inovadoras por sua formação cidadã. Outros consideram que descentralizar o espaço da produção do conhecimento modifica o papel que a escola e o professor desempenham na vida social. Para Coelho (2009), as mudanças na educação são resultado das transformações da sociedade contemporânea e

Nesse sentido, vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros [sic]* que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente [...] essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de *transmissora de conteúdos escolares [sic]* (COELHO, 2009, p. 94).

É preciso refletir que medidas podem ser adotadas para uma educação inclusiva a partir das leis que regulamentam o sistema educacional brasileiro que nos são impostas, influenciadas

⁴⁶ Na política, o termo 'hegemonia' foi utilizado inicialmente por Lênin. Entretanto, o filósofo marxista Antonio Gramsci apropria-se do termo. Para Gramsci, a hegemonia é uma dominação ideológica consentida que atua ocultando o domínio de uma classe social sobre outra, particularmente do burguês sobre o proletariado.

⁴⁷ A Globalização é um fenômeno mundial desencadeado pelo capitalismo em que países e pessoas de todo mundo estão interligados, econômica, política, social e culturalmente, através do amplo sistema da tecnologia de informação.

em sua elaboração pela UNESCO e pela AICE. As propostas das Cidades Educadoras, do educar no espaço da cidade, contando com outros agentes educativos, são válidas. Todavia, não se pode minimizar a importância da escola e do professor.

1.4 Cidades Educadoras e Educação Inclusiva

Em 1992, o educador Paulo Freire participou do II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Gotemburgo (Suécia), com o tema “A formação permanente nas cidades educadoras”. Freire defendeu que a educação, a cultura, a saúde e o transporte são despesas públicas, dependentes de medidas políticas, e voltadas para a memória da cidade que se decide valorizar, pois é pela memória é que a cidade desempenha seu papel de educador. Para Freire⁴⁸ é

[...] importante afirmar que não basta reconhecer que a cidade educa. A cidade torna-se educadora a partir da necessidade de educar, aprender, ensinar, saber, criar, imaginar. Todos nós, homens e mulheres, preenchemos os campos, as montanhas, os vales, os rios, as ruas, as praças, as casas, as fontes, os edifícios das cidades, deixando a marca de um determinado tempo, estilo e gosto [*sic*] de cada época. A cidade é cultura, criatividade, não só pelo que fazemos com ela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também pelo aspecto estético propriamente ditto [*sic*], ou simplesmente pelos horrores que nela fazemos. A cidade é o que somos e nós somos a cidade. Mas não nos podemos esquecer de que no que somos permanece algo que fomos. Algo que nos chega de uma continuidade histórica que não podemos evitar, ainda que possamos agir sobre ela, das peculiaridades culturais que herdamos (CIDADES EDUCADORAS, 2013, p. 266-267, informação verbal).

As colocações de Paulo Freire no Congresso Internacional das Cidades Educadoras expõem duas questões interessantes a serem analisadas: todos nós deixamos marcas de um determinado tempo, em um determinado local. Contudo, não são todas as memórias que são valorizadas no espaço da cidade.

Tanto as histórias preservadas nas cidades quanto as histórias legitimadas, ensinadas nas instituições de ensino são coloniais, eurocêntricas e patriarcais, contadas como se fossem únicas. Ao examinar o perigo que existe quando se conta uma história única Chimamanda Adichie (2009, p. 23) afirma que, “[...] como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”. Araújo (2017) examina que as instituições de ensino preservam “[...] um modelo monocultural e eurocêntrico de educação que não contempla a diversidade de sujeitos e culturas que se fazem presentes no ambiente escolar” (2017, p. 50). Portanto, não sendo a escola um espaço que aprecia as múltiplas histórias e identidades, faz-se necessário pensar em uma educação que possibilite oportunidades iguais, que combata à discriminação considerando as diferentes manifestações culturais, e que “[...] respeita, valoriza e contempla as diferentes presenças que interagem entre si no espaço escolar, afirmando, dessa forma identidades” (2017, p. 50).

A Cidade Educadora, como projeto político, depende do interesse municipal para sua adesão à AICE, devendo o governo local assumir o compromisso, de acordo com o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras, de que haja uma harmonia social para ofertar uma educação que exalte os direitos humanos, sendo primordial “incentivar, traçar um rumo democrático e promover a convivência serena”. Traz, ainda, em seu décimo sétimo princípio, a valorização da

⁴⁸ Discurso de Paulo Freire, ao participar do II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em 1992, na Suécia.

“inclusão e coesão social”⁴⁹. Todavia, como projeto social pode contribuir para uma educação que enalteça e respeite a diferença e a pluralidade, uma educação que combata a exclusão, motivada, de acordo com o segundo princípio da Carta das Cidades Educadoras, pela justiça social e pela igualdade.

Os Congressos Internacionais das Cidades Educadoras⁵⁰, que acontecem a cada dois anos, discutem temas relacionados à história, ao patrimônio e a memória; a harmonia entre as novas necessidades da urbe e as construções e símbolos do passado; a mudança social e a globalização; o bem estar e a qualidade de vida; o esporte e a arte; as políticas públicas; o meio ambiente; a educação ao longo da vida; a educação criativa; a educação na cidade; o multiculturalismo; a cidadania; a inclusão; a questão da identidade, enfim, temas atuais e pertinentes. Entretanto, para alguns pesquisadores, a discussão de temas tão pertinentes teria por finalidade formar uma sociedade coesa, em que não houvesse conflitos sociais. Como afirma Cunha,

[...] a cidade não é uma abstração onde todos vivem harmoniosamente [...]. A cidade moderna é a construção das relações sociais capitalistas, um sistema complexo (histórico, social e econômico) [sic] organizado pela sociedade, traduzindo os fundamentos e as contradições do capitalismo. [...] Considerando a necessidade de preservação da história arquitetônica de uma cidade e de desenvolvimento de política de acessibilidade, como resolvê-las se as cidades são delimitadas pelas relações sociais capitalistas [...]? Seria formando as cidades vitrines [...]? [...] demandas de forma harmônica nos parece algo que desconsidera as relações de poder e os interesses empresariais vinculados ao interesse pelo lucro a todo custo (CUNHA, 2019, p. 109-111).

Para a construção da cidade vitrine, harmônica, coesa e sem conflitos sociais, precisa haver, conforme o vigésimo princípio da Carta das Cidades Educadoras, a “formação em valores e práticas de cidadania democrática”. Todavia, de acordo com a proposta das Cidades Educadoras, a formação para a cidadania democrática não desenvolveria consciência crítica no indivíduo, mas estaria voltada para a “promoção da coesão social”, conforme o décimo sétimo princípio da Carta. Todavia, Paulo Freire (2018, p. 157) analisa que “[...] cidadania é uma produção, uma produção política”.

Os princípios das Cidades Educadoras precisam ser examinados com cautela. Conforme Cunha (2019), tais princípios desconsideram ser a cidade uma construção histórico-social, indicando ser possível mudar a cidadania e as cidades sem alterar as relações sociais. Barros (2007, p. 52) aponta, contudo, que “[...] sob o nome ‘cidade’ escondem-se muitas vezes realidades histórico-sociais diferenciadas”. É preciso um novo olhar, uma nova forma de ensinar e contar a história, de ler a cidade. Dissemelhante a uma cidade harmônica e coesa idealizada, as cidades, de acordo com Harvey (2014, p. 217), podem ser rebeldes, uma vez que “[...] as lutas urbanas tendem a ser ignoradas ou repudiadas como desprovidas de potencial ou importância revolucionária”.

Mesmo a Carta das Cidades Educadoras apresentando alguns de seus princípios como projetos sociais, é um projeto neoliberal, que atende aos interesses burgueses. A proposta não pode ser menosprezada, pois vários de seus princípios compõem as políticas públicas educacionais brasileiras. Deve-se refletir como utilizar as propostas da Carta das Cidades Educadoras para a elaboração de uma educação mais inclusiva. Segundo Apple (2008, p. 13) é preciso descobrir novas formas de “[...] conectar nosso trabalho educacional às comunidades locais, especialmente aos membros da comunidade que tenham menos poder. [...] Se não fizermos isso, as definições neoliberais de democracia [...] prevalecerão”.

⁴⁹ Carta das Cidades Educadoras revista em 2020.

⁵⁰ Ver: Anexo C

Analisando criticamente a Carta das Cidades Educadoras, o primeiro princípio apresenta o direito do indivíduo a uma Cidade Educadora como “uma extensão do direito de todos à educação”. Defende que todos os habitantes da cidade “terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidade de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferta”. Contudo, o espaço da cidade, em um sistema capitalista, não é o espaço da igualdade de oportunidades. E a “justiça social”, defendida no segundo princípio, como analisa Cunha (2019), estaria de acordo com as ideias da UNESCO de não advogar a favor de qualquer capitalismo, mas de um capitalismo humanizado, em prol de uma harmonia social.

Pelo décimo quinto princípio da Carta, o governo local deve adotar medidas para que “as famílias recebam formação suficiente para poderem acompanhar o crescimento dos seus filhos e filhas e desenvolverá propostas de formação para profissionais e todos aqueles que, na cidade, desempenham, muitas vezes sem saber, funções educativas”. Contudo, considerar que o aprendizado se dá com diferentes agentes educativos, bem como em diferentes espaços, não apenas no espaço escolar, como propõe a Carta das Cidades Educadoras, não é necessariamente um problema. A questão é quando se minimiza a importância da escola e do professor para a aquisição do conhecimento, privilegiando o aprendizado vivencial em detrimento do conhecimento sistematizado. Para Gohn (2011), o fato de não se valorizar o professor como fonte de saber, considerando-o apenas o facilitador no repasse de informações, altera a dinâmica pedagógica da sala de aula. Segundo Brandão, Nunes e Bernardes (2010), o professor é o principal agente educador, mesmo que não seja o único.

De acordo com o décimo sétimo princípio da Carta das Cidades Educadoras é preciso “desenvolver políticas preventivas contra os diversos mecanismos de violação de direitos, exclusão e marginalização”. A Carta defende, também, que o combate à exclusão e à marginalização pode ocorrer em diferentes espaços, com diferentes agentes educativos. Entretanto, a professora e escritora Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks, ao escrever, em 2017, seu livro “Ensinando a transgredir”, inspirada em Paulo Freire, relata sua experiência enquanto aluna negra. Conforme a autora, foi pela educação que, desde cedo, aprendeu que a “[...] devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (2017, p. 10). Como professora, bell hooks percebeu “[...] como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (2017, p. 51). De acordo com Analia Santana, é fundamental apresentar aos educandos atividades que coloquem

[...] uma gota de areia no processo de descolonização da educação. Perceber outros caminhos, estudar e pensar a partir de perspectivas próprias para perceber diferentes visões de mundo. Produzir conhecimentos a partir de processos civilizatórios que usem outros discursos. E, com isso, tencionar saberes historicamente excluídos, reivindicando outras narrativas e outras verdades, até então camufladas pelo eurocentrismo e pela ideologia do branqueamento (SANTANA, 2017, p. 20).

Todavia, a educação brasileira tem muito a perder com as atuais leis e políticas neoliberais para a educação. É importante refletir, mesmo com as leis impostas, estratégias para resignificá-la. Ao invés de se perpetuar um ensino marcado pela exclusão, é fundamental pensar meios para combatê-la, utilizando-se de diferentes espaços, contando com outros agentes educativos sem minimizar, entretanto, a importância da escola e do professor.

CAPÍTULO II

UM NOVO OLHAR SOBRE AS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PARATY

2.1 Considerações Iniciais

Mesmo que todos deixem suas marcas na cidade, como afirma Paulo Freire, existem as histórias e memórias que são preservadas, e as que são silenciadas. Pensar Paraty como um espaço educador é refletir sobre o que história contar da cidade. Pode-se contar a história oficial, colonial e hegemônica, mas pode-se lançar um novo olhar sobre a urbe, tendo como base alguns princípios da Carta das Cidades Educadoras: o segundo princípio da Carta, que defende “todas as formas de educação formal, não formal e informal, bem como uma constante interação com as diversas manifestações culturais”; o terceiro princípio, que apresenta a importância do “reconhecimento e respeito pelos povos indígenas e outros grupos étnicos objeto de discriminação”; o quarto princípio, que propicia “o direito à cultura como forma de inclusão, promovendo o sentimento de pertença e de boa coexistência”; o décimo princípio que busca “preservar a identidade, e valorizar o patrimônio material e imaterial e a memória histórica, valorizando os costumes e as origens da cidade”; o décimo primeiro princípio da Carta, que menciona a “harmonia entre as novas necessidades, a sustentabilidade e a perpetuação de edifícios e símbolos alusivos ao seu passado e existência”; o décimo sétimo princípio, que mostra a necessidade de combater “os diversos mecanismos de violação de direitos, exclusão e marginalização” e o décimo oitavo princípio, que traz a importância de “intervenções para combater às desigualdades”.

Paraty, como uma cidade que surgiu no período colonial, foi estruturada conforme as determinações da Coroa Portuguesa, que objetivava formar na colônia uma sociedade semelhante a europeia nas instituições administrativas, na estrutura de poder, na religiosidade e nos costumes. No espaço que hoje é o Centro Histórico, habitavam brancos, indígenas, negros e pardos⁵¹. Contudo, optou-se por preservar a história colonial, elitizada, europeizada e cristã, minimizando a participação de outros grupos étnicos da história local. É preciso, junto à história colonial de Paraty, que privilegia a elite branca, dar visibilidade a outros grupos étnicos que compõem as histórias e memórias da cidade, principalmente para a pesquisa, a participação do negro⁵² na história local.

No Capítulo II busca-se analisar a história, a memória e a identidade da cidade como plurais. Foi examinada, na primeira seção, com o título "A História Colonial de Paraty", a formação do povoado, sua estrutura social, política, religiosa e econômica, ora em desenvolvimento, ora estagnada. Em uma cidade que, como todas as cidades do período colonial, possuía uma sociedade hierarquizada e extremamente católica, a pesquisa verifica como o negro aparece na história oficial de Paraty. A partir da década de 1970, Paraty tornou-se uma cidade turística, com seu Centro Histórico revitalizado, que elegeu preservar os traços, as histórias e memórias da elite branca do período colonial⁵³.

Na segunda seção, com o título "História Contra-hegemônica e Decolonial de Paraty", foi apresentada a importância de se estudar o patrimônio, a tradição, a memória e a identidade da urbe sob uma perspectiva contra-hegemônica e decolonial. O propósito é entender porque determinadas histórias, memórias, tradições e patrimônios foram preservados e outros não, e

⁵¹ O estudo aponta a presença de brancos, indígenas, negros e pardos no Centro Histórico de Paraty, mas analisa apenas a relação entre brancos, negros e pardos por estar em maior conformidade com a proposta de investigar a história colonial de Paraty, branca e elitizada, para posteriormente dar voz e visibilidade ao negro a partir do espaço quilombola, objetivando construir outras narrativas da história da cidade. Faltam, entretanto, pesquisas referentes à contribuição de indígenas na história local.

⁵² A pesquisa se utiliza do termo negro, no singular, como recurso de oposição.

⁵³ A pesquisa recorreu principalmente a autores e obras utilizados nas escolas do município, mesmo que estes apresentem uma história folclorizada e memorialista, buscando investigar a história da cidade a partir das histórias e memórias conhecidas dos educandos.

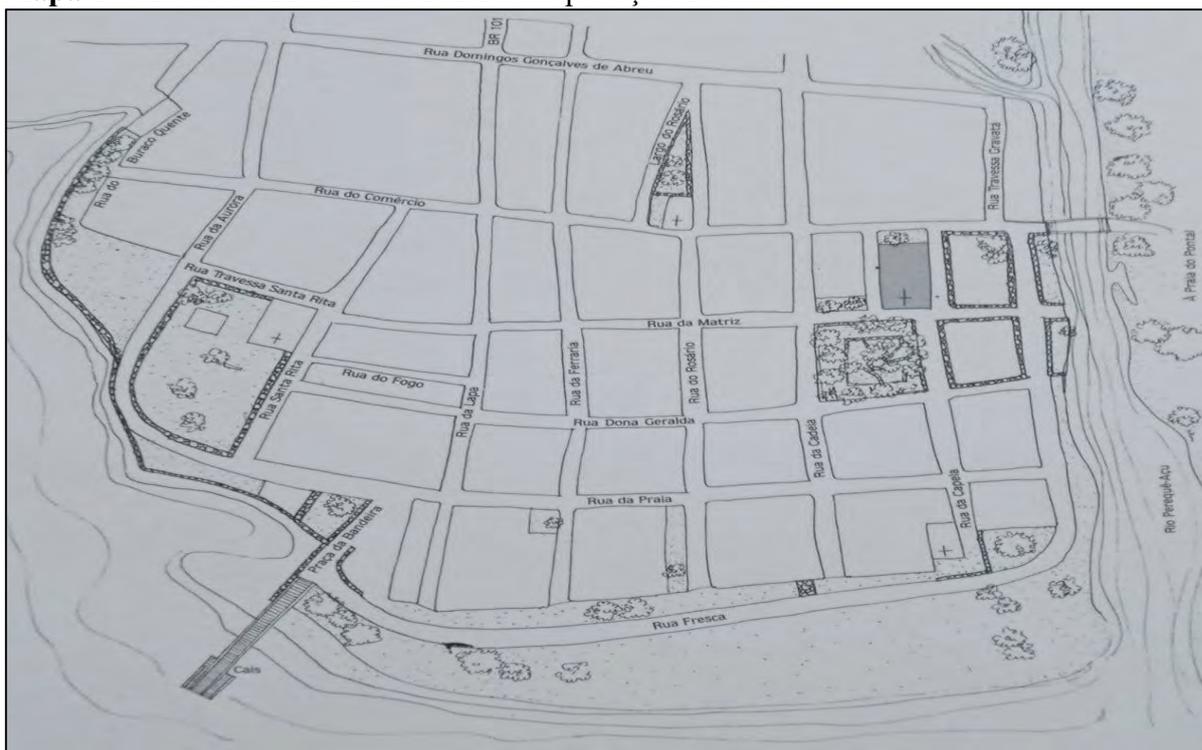
sua relação com os grupos detentores do poder. O estudo analisa a construção de uma identidade nacional forjada, invisibilizando e silenciando o negro, refletindo como construir narrativas que deem visibilidade e protagonismo à história e a memória do negro a partir da história local.

2.2 A História Colonial de Paraty

Não se sabe ao certo, como afirma José Freire (2012), o ano da fundação do povoado de Paraty. Sabe-se que foi fundado no período entre duas expedições à Baía da Ilha Grande, a de Gonçalo Coelho, em 1502, e a expedição de Martim Afonso de Sousa, em 1531. A única certeza seria o dia da fundação: 16 de agosto, dia de São Roque, que deu nome ao povoado, sendo erguida, em sua homenagem, uma capela. Omegna (1971, p. 12) relata que “A preferência para dar nomes de santos às localidades, era uma forma de cristianizar a paisagem, um exorcismo, pelo menos para afastar os demônios que povoavam a Terra desconhecida”.

Localizado no Morro do Forte, o povoado transferiu-se para a várzea, entre os rios Perequê-açu e Patitiba, em 1630 (Mapa 1). Pertencia, segundo Thereza e Tom Maia (1979), a Maria Jácome de Melo, que ao doar parte de sua sesmaria, fez duas exigências: que se construísse uma capela dedicada à Nossa Senhora dos Remédios, demolida em 1668⁵⁴, e que os índios Goiamimins que ali viviam não fossem molestados.

Mapa 1 - Área da várzea entre os rios Perequê-açu e Patitiba



Fonte: Paraty: traços de um Centro Histórico, 1989, p. 55

⁵⁴ A primeira capela dedicada a Nossa Senhora dos Remédios era de pedra e cal. Foi demolida, em 1668, e em seu lugar foi erguida uma igreja maior, concluída em 1712. Por ser considerada pequena, em 1787, próxima à antiga igreja, uma nova foi construída, que por ser uma construção de alto custo, contou com ajuda financeira da elite local e, principalmente, de Dona Geralda, que ajudou, não apenas com uma boa quantia em dinheiro, mas forneceu escravizados para sua construção. As torres e o fundo da igreja continuam inacabados. Há duas versões para tal fato: a falta de recursos e de escravizados para seu término, e o afundamento da igreja que, devido à inconsistência do terreno, inclinou-se para frente. Ver: MELLO, 1976, p. 12-13. Thereza e Tom Maia trazem a data de 1682, ao invés de 1668. Ver: MAIA, 2000, p. 31.

No ano de 1660, conforme Ribas (2003), sob liderança de Domingos Gonçalves de Abreu, os moradores do povoado de Paraty, que pertencia a Vila da Ilha Grande, levantaram um pelourinho, considerado símbolo do poder local, elevando o povoado a condição de vila. Entretanto, segundo Mello (2009), o povoado só foi separado da Vila da Ilha Grande, atual Angra dos Reis, pela Carta Régia de Dom Afonso VI, de 28 de fevereiro de 1667. O rei reconheceu a nova vila com o nome de Vila de Nossa Senhora dos Remédios de Paraty, pertencente à Província de São Paulo até 16 de janeiro de 1726, quando foi anexada, pela Carta Régia, à Província do Rio de Janeiro. Cotrim (2012), afirma que “[...] a elevação de Paraty à condição de vila fazia parte de um projeto de expansão do ciclo fluminense do açúcar” (2012, p. 24), devido sua importância econômica, principalmente ligada ao tráfico de escravizados africanos.

A colonização do Brasil era vista como um processo civilizatório, exigindo que as colônias fossem réplicas perfeitas da sociedade portuguesa. A estrutura do sistema colonial brasileiro seguia os moldes da sociedade europeia, hierarquizando as relações sociais como ocorria na Vila de Nossa Senhora dos Remédios de Paraty. A elite local branca era formada pelos senhores de engenho, grandes comerciantes e pela alta burocracia colonial, que era composta por administradores – governadores, secretários, juizes, ouvidores, desembargadores, militares graduados, técnicos fazendários e autoridades eclesiásticas. Compondo a base da pirâmide social, estavam os brancos pobres, os mamelucos, os indígenas, os pardos e os escravizados. Como relata Souza (2008), os habitantes da vila de Paraty com maior destaque político-social seriam comerciantes e produtores de aguardente, que mantinham contato com centros urbanos no Brasil e na Europa.

Devido ao desenvolvimento econômico⁵⁵ proveniente, principalmente, da atividade mineradora, cresceu o número de escravizados na Vila de Paraty. Segundo o inventário do IPHAN sobre as Cidades Históricas (2007)⁵⁶, até 1740, a maioria dos escravizados vinha da Costa da Mina para trabalhar nos engenhos, na produção agrícola, no transporte, no serviço doméstico, no porto, nas atividades comerciais e em obras públicas. A partir da segunda metade do século XVIII, começaram a chegar à região os escravizados provenientes do Congo e de Angola. A Vila de Paraty era a quarta região com o maior número de escravizados da Província do Rio de Janeiro, perdendo apenas para Campos dos Goytacazes, Mangaratiba e Guaratiba.

Os negros eram vistos constantemente como uma ameaça na colônia, a ponto de, em 1870, haver uma “[...] preocupação com assuntos da ordem pública no tocante a ajuntamento de escravos e venda de armas, denotando uma presença maior de prováveis focos de rebeldia e violência na cidade e seus arredores” (CIDADES HISTÓRICAS, 2007, p. 45). Outros eram descritos como civilizados pelos brancos e, uma vez civilizados, como descreve Omega,

[...] exibiam uma notável plasticidade para se acomodar a qualquer ambiente e assimilar a cultura dos brancos. Vieram de um mundo tão diferente! E vieram escravos! Mas com pacienciosa tenacidade foram conquistando o domínio da língua, as técnicas dos ofícios, as malícias do mercado, a cortesia do trato, a ternura pela família do senhor, o encanto pela liturgia católica e até a devoção cristã, criando, por sua conta e sacrifício, as suas irmandades de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário. E o que espanta é que, humilhados na servidão mais dura, não se degradaram (OMEGNA, 1971, p. 179).

⁵⁵ De acordo com Mello, a cidade de Paraty passou por vários “ciclos” econômicos: de 1600 a 1880, Paraty possuía uma intensa atividade portuária; de 1700 a 1750, a economia da cidade estava voltada para a mineração; de 1700 a 1900, a principal atividade econômica era a produção da cana-de-açúcar; de 1800 a 1900, ganhou importância econômica a produção do café; de 1960 até os dias atuais, a economia de Paraty está voltada para o turismo. Ver: MELLO, 2009, p. 12.

⁵⁶ Segundo o IPHAN, a informação consta na obra de Mariza de Carvalho Soares “De escravos a senhor de si mesmos”, 1998, p. 34-35.

A cristianização na colônia era fundamental para o controle dos cativos e para colocar o negro “no seu devido lugar”. Para a Igreja Católica, a ordem social vigente era vontade divina, portanto, inquestionável. Por isso, era comum a presença de escravizados em conventos e que os clérigos das ordens religiosas e os padres seculares possuíssem negros escravizados. Como religião oficial do Estado, a Igreja Católica não considerava válidas as manifestações culturais africanas e não combatia a escravidão. O seu posicionamento contribuiu para a construção de uma visão negativa do negro. Como relata Nascimento,

Não é exagero afirmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, da agressão espiritual a que era submetida a população africana, a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque (NASCIMENTO, 2016, p. 123).

Para a Igreja Católica, o negro, visto inicialmente como sem alma e desumanizado, poderia ser escravizado. E, uma vez humanizado, para que estivesse em uma situação de total submissão, acorrentava-se não apenas o seu corpo, mas também seu espírito, impondo-lhe o catolicismo, que exercia forte controle social nas colônias luso-cristãs, contribuindo para o “processo civilizatório do negro”. Conforme Viotti “A entrada do negro para o catolicismo era uma imposição de sua situação de escravo” (COSTA, 2010, p. 296). Todavia, de acordo com a análise de Mott (2017), a Igreja Católica apoiou a escravização dos negros, mas não a dos gentios. Contudo, para o autor, seria um equívoco a ideia de que a Igreja Católica tirou a humanidade do negro por defender que não possuía alma, uma vez que o batizava. Outro equívoco, segundo Mott, seria afirmar a submissão do negro ao catolicismo, pois a devoção dos negros aos santos católicos ocorria sem que houvesse qualquer indício de submissão.

Os negros que apresentassem um comportamento mais parecido com a identidade e a ideologia do branco tinham, como sustenta Souza (2021), maior aceitação, podendo ascender socialmente. Para os estudiosos que concordam com a ideia de que a Igreja Católica desumanizou o negro, o resgate da sua condição humana poderia ocorrer por meio das irmandades, integrando-o assim à sociedade escravocrata. De acordo com Brasil (2016), mais do que humanizar o negro, “As irmandades destinadas aos homens de cor, escravos e livres, representavam um dos principais caminhos de movimentação dentro da sociedade estamental do Brasil colonial” (2016, p. 35), mantendo, contudo, a hierarquia social.

Seguindo a hierarquia social do período colonial, na Vila de Paraty, como afirmam Thereza e Tom Maia (2005), brancos, pardos e negros possuíam cada qual sua igreja, cemitério e irmandade religiosa, organizadas de acordo com a cor da pele. E, diante da preocupação para que os negros adotassem o catolicismo como religião, a elite local procurava auxiliar na construção de igrejas voltadas aos negros. No século XVIII, o centro urbano da Vila de Paraty possuía três igrejas dedicadas a Nossa Senhora: a Igreja Nossa Senhora dos Remédios, concluída em 1712, a Igreja Nossa Senhora do Rosário, erguida em 1725, e a Igreja de Nossa Senhora das Dores, construída em 1800.

A Igreja de Nossa Senhora das Dores, segundo Thereza e Tom (2005), era frequentada pela elite local reservada às senhoras de maior prestígio social da cidade, com forte discriminação racial e severas exigências para admissão de novas irmãs, e que abriu exceção e aceitou três irmãs mulatas por possuírem vozes belíssimas. A Igreja Nossa Senhora dos Remédios era frequentada por brancos burgueses, responsáveis pela principal festa religiosa da vila, a Festa do Divino. Para Quintão (2002), por meio das festas aos padroeiros demonstrava-se o poder local, sendo comum a competição de luxo e exuberância.

A Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito foi erguida em 1725 a pedido de Manoel Ferreira dos Santos. O seu altar recebeu ouro, como relata Diuner Mello (1976), por solicitação de Manoel Francisco de Alvarenga e Souza, apresentando o abacaxi, símbolo da maçonaria, como suporte para o lustre de cristal. Foi construída para atender aos negros escravizados, apresentando um catolicismo africano, segundo Tom e Thereza Maia (1979).

São Benedito era o mais familiar dentre os santos negros, e seu culto, desenvolvido na Europa, alcançou imensa aceitação no Brasil, inclusive entre a população branca. A Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito também possuía um cemitério que atendia suas duas irmandades - a de São Benedito e a do Rosário dos Pretos. Realizava a festa ao padroeiro nos mesmos moldes da Festa do Divino, a principal festa da elite local, da qual os negros não podiam participar. De acordo com Quintão (2002), era comum na Irmandade do Rosário, no período do Brasil colonial, a festa de coroação do rei do Congo, mantendo assim as tradições africanas, contando com a presença de reis, rainhas e sua corte. A realização das festas traduzia a preocupação da igreja em atrair os africanos e seus descendentes ao catolicismo.

Os pardos libertos fundaram, em 1722, a Capela de Santa Rita e a Irmandade da Gloriosa Santa Rita. Pizarro Araujo (1960) descreve que, quando a devoção esfriou, a capela sofreu alguns danos que foram reparados pelos devotos brancos. E, como os negros não possuíam atributos de pessoa jurídica, não poderiam atuar plenamente na função de tesoureiro da irmandade. Por isso, o cargo era exercido por um branco aprovado pelo padre.

Nesse mesmo período, a economia da Vila de Paraty estava baseada na produção do açúcar. Com a descoberta do ouro na região das Minas, a vila passou a ser o ponto de ligação entre o Vale do Paraíba e das Minas Gerais com o Rio de Janeiro, por meio de uma antiga trilha construída pelos índios Guaianás que passou a ser conhecida como o Caminho do Ouro.

Entre 1702 e 1726, o porto de Paraty foi local de parada dos viajantes e de escoamento do ouro à Europa. Pelo porto, chegavam para abastecer São Paulo e Minas Gerais tecidos, ferramentas e gêneros alimentícios. Conforme Thereza e Tom Maia (2000), a Vila de Paraty apresentava uma atividade comercial tão proeminente que contava com inúmeros armazéns. Os escravizados chegavam pelo porto e pelo Caminho do Ouro, que era a principal rota para o tráfico negreiro, em 1799. Para Cotrim (2012), o contrabando de escravizados era uma atividade econômica altamente lucrativa para a vila. Havia um porto clandestino próximo a Ilha da Cotia, em Paraty Mirim que, mesmo após a Lei de 1831, que proibia o tráfico negreiro, recebia negros escravizados por meio do contrabando⁵⁷, sendo enviados, inclusive, às fazendas de café do Vale do Paraíba.

A Vila de Paraty, como enfatiza Diuner Mello (2009), tornou-se porta de entrada para aqueles que buscavam o enriquecimento. Foram construídas duas Casas de Registro de Ouro, uma na Estrada de Ubatuba, a do Curralinho, e a outra na Estrada da Serra, a da Cachoeirinha, havendo, nessa última, registros de cobrança de pedágio das tropas que passavam transportando negros escravizados e mercadorias.

Em 1799, a Vila de Paraty contava com sete engenhos produtores de açúcar e cem engenhos produtores de aguardente. Em 1845, eram doze engenhos e mais de cento e cinquenta fábricas de destilação de aguardente, produto utilizado para a compra de escravizados africanos e que servia para medir a riqueza e o poder dos senhores de engenhos, dos donos das fábricas de aguardente⁵⁸ e dos comerciantes. A partir de 1850, com o fim do tráfico de escravizados, a aguardente da Vila de Paraty passou a atender ao mercado interno.

⁵⁷ De acordo com Emília Viotti, após a lei de 1831 os negros desembarcavam clandestinamente em praias que fossem desertas, como as de Angra dos Reis e Paraty. Ver: COSTA, 2010, p.92.

⁵⁸As fábricas de aguardente eram referentes a alambiques domésticos. Fonte dos dados referentes aos números de engenhos e fábricas de aguardente: Almanak da cidade do Rio de Janeiro para o anno de 1799, escrito por Antônio Duarte Nunes; Dicionário Geographico, Histórico e Descriptivo do Império do Brazil, de Jean-Claude Rose Milliet de Saint Adolphe. Ver COTRIM, 2012, p. 34-35.

O desenvolvimento do comércio local permitiu a prosperidade da vila, que crescia mantendo o gosto pela ostentação, seguindo o modelo luso, procurando assemelhar-se às cidades portuguesas. Além dos comerciantes, outras profissões, comuns no período colonial, atendiam às necessidades da vila, como as de alfaiate, mercador, padeiro, pedreiro e lavrador.

Com o dinheiro proveniente do comércio pode-se haver a reurbanização da vila. Casas foram reformadas e muitos sobrados com simbologias maçônicas⁵⁹ em suas fachadas foram sendo construídos. Foram construídas, também, fortificações, pois havia uma preocupação constante com a defesa, fazendo com que, de acordo com Thereza e Tom Maia (2005), os sobrados, e mesmo as casas térreas, possuísem mirantes, verdadeiros sótãos que se abriam nos telhados, pois se acreditava que serviam para controlar as entradas de navios ou um possível ataque corsário. Era comum “[...] nas cidades dos primeiros séculos: o *instinto de defesa contra [sic]* o índio, contra o corsário, o *temor de invasão [sic]*– eram fatores de união do povo” (SANTOS, 2015, p. 23).

Devido ao desenvolvimento econômico da Vila de Paraty, casas de alvenaria começaram a ser construídas com telhados irregulares, feitos nas "coxas das escravas". Novas ruas foram abertas, alterando o traçado urbano com seu calçamento “pé-de-moleque”. A leve depressão do meio-fio permitia que as águas entrassem e saíssem livremente nas marés altas de lua cheia.

No Bairro Histórico da vila do século XVIII, o “entortamento”⁶⁰ das ruas chamava atenção. A Câmara pediu ao ‘arruador’ Antônio Fernandes da Silva que prestasse conta de tal “entortamento”. Segundo o ‘arruador’, o ‘entortamento’ seria para retirar das ruas o vento encanado, que prejudicava a saúde dos moradores. Muitos consideraram uma tática de defesa em caso de invasão de piratas. Uma versão popular explica que os negros, quando abriam as ruas, faziam os “entortamentos” com a intenção de facilitar suas fugas.

Diante dos vários ataques dos corsários pelo mar em busca do ouro, segundo Thereza e Tom Maia (1991), houve a abertura de uma nova estrada, ligando, por terra, a região das Minas Gerais e o Vale do Paraíba ao Rio de Janeiro, promovendo a extinção da Casa de Fundação da Vila de Paraty. A vila entrou em um período de estagnação, que durou até o início do século XIX, quando passou por uma nova fase de desenvolvimento econômico e crescimento urbano graças à produção do café. Muitos abandonaram a produção de aguardente para cultivar o café devido ao seu alto preço.

Com a retomada do crescimento econômico, Thereza e Tom (2005) relatam que os armazéns da Vila de Paraty passaram a vender produtos de luxo e novidades da corte, reproduzindo o estilo de vida do europeu no Brasil. Vendiam-se não apenas as ferramentas necessárias à agricultura, mas também vestimentas, mantimentos e objetos de luxo que eram encomendados pelas famílias cafeicultoras. A partir da década de 1820, novas ruas foram abertas no centro urbano e quase todas eram calçadas, algo incomum para o período. Construções mais elegantes, a maioria sobrados, foram surgindo e muitas casas térreas transformaram-se em sobrados. Antigas construções foram derrubadas para a melhoria do arruamento e foram feitos novos aterros para o avanço da vila sobre o mar. Em 1844, a Vila de

⁵⁹ Segundo Diuner Mello (2009), a maçonaria teve forte influência no bairro histórico de Paraty. Os desenhos ornamentais, os cunhais de pedra das esquinas que se ligam uns aos outros formando um triângulo oculto, são símbolos maçônicos, bem como os “abacaxis” que aparecem nas fachadas dos casarões do Centro Histórico. Os primeiros maçons teriam chegado à Paraty por volta de 1700, fugindo das perseguições do Velho Mundo, influenciando o costume local. O objetivo dos sinais maçônicos era indicar aos irmãos que chegassem à região, o bom acolhimento. Em 1833-1834, como relatam Thereza e Tom Maia (2005), uma Loja Maçônica foi aberta na cidade, chamada de “União e Beleza”. Em fins do século XIX, a Loja foi fechada, levando seus segredos e documentos, mas deixando suas marcas nas ruas, fachadas e na memória dos paratienses.

⁶⁰ Algumas ruas do Centro Histórico de Paraty possuem uma leve curvatura, fazendo com que não se consiga visualizar o final da rua. É o chamado “entortamento”.

Nossa Senhora dos Remédios de Paraty foi elevada à categoria de cidade, com o nome de Paraty.

Conhecia-se a condição social dos moradores de Paraty pelas casas que construíam, pelo material utilizado e por sua localização. Assim, nas casas térreas ou sobrados feitos com paredes de pedra e cal, localizadas na parte central da cidade, moravam os comerciantes. Na região conhecida como Patitiba, localizada próxima ao rio e ao cais, em casas de pau-a-pique moravam homens livres, pescadores e alguns escravizados. Próxima à Igreja de Santa Rita, que pertencia à Irmandade dos Homens Pardos, habitavam os homens de cor. Na região periférica de Paraty moravam pequenos agricultores, que viviam do comércio de seus produtos, e os artesãos, sendo o primeiro lugar procurado pelas autoridades quando ocorria algum delito na região (CIDADES HISTÓRICAS, 2007).

O “caminho velho” de Paraty, utilizado para o transporte do café produzido nas cidades do Vale do Paraíba e de Minas Gerais até o Rio de Janeiro, era perigoso e apresentava dificuldades. Durante as estações chuvosas ocorriam diversos acidentes, com burros e parte das cargas descendo pela serra. A solução encontrada, no final da década de 1870, conforme Tom e Thereza Maia (2005), foi abrir um “caminho de ferro” ligando o Vale do Paraíba diretamente à Corte.

Com a construção da estrada de ferro São Paulo-Rio, inaugurada em 1863, a exportação do café foi transferida para o porto de Santos. Para Paraty, a mudança gerou uma imensa crise, que se intensificou com a abolição da escravatura, levando Paraty a um total abandono. Há relatos de que, em maio de 1888, na igreja de Nossa Senhora da Conceição, localizada em Paraty Mirim, o padre comunicou na missa a abolição do cativeiro e, ao retornar ao altar para as bênçãos dos fiéis, a igreja, até então repleta, só havia homens brancos (MAIA, 1979).

Conforme o recenseamento de 1716, a população de Paraty era de 12.377 moradores, das quais, 2.109 eram escravizados, 3.016 portugueses de Portugal e os demais nascidos em Paraty e em outros lugares do Brasil. Em 1790, moravam em Paraty 6.622 habitantes: 2.059 habitantes viviam na vila, sendo 1.005 brancos livres, 198 pardos e pretos livres e 855 escravizados⁶¹. Em 1833, de acordo com o recenseamento, existia em Paraty um total de 9.653 pessoas: 6.099 livres, 29 estrangeiros e 3.525 escravizados, sendo 1.809 homens cativos e 1.636 mulheres cativas⁶². Em 1876 existiam 2.025 escravizados legalizados e cerca de 1.000 sem matrículas. Em 1880, calcula-se que a população escravizada legalizada em Paraty era de 1.340 indivíduos. Em 1888, os que ainda estavam vivos foram libertados pela Lei Áurea e, segundo narram, muitos deles se estabeleceram no Mocambo do Campinho da fazenda Independência (MAIA, 2000). Para Thereza e Tom,

A deserção da população negra da cidade de Paraty foi tal que, até meados do século XX, nas palavras do Dr. Mário Moura Brasil do Amaral, ‘só havia um negro vivendo no núcleo urbano. A maioria dos ex-escravos e suas famílias estava na Independência ou tinha partido para o Rio de Janeiro ou outros locais’ [*sic*]. O Mocambo do Campinho se originou, na informação de Ney Pinto França, a partir da fazenda da Independência que, em virtude da abolição dos escravos, entrou em decadência econômica. Este fato levou o proprietário da fazenda a doar suas terras para três mulheres ex-escravas: Vovó Antonica, Tia Marcelina e Vovó Luíza ‘que não comiam em gamelas e eram dotadas de ofício’ (MAIA, 2000, p. 134).

⁶¹Dados de: MARIZ, Manuel da Silva. Estado da Vila de Parati, sua povoação, termo e outras informações em 27 mar. 1790. IHGB. Ver: CIDADES HISTÓRICAS, 2007. Entretanto, a conta está equivocada. Para haver um total de 6.622 habitantes, os moradores da vila seriam de 2.058 habitantes, não de 2.059 habitantes, ou os moradores do distrito não seriam de 4.564 como foi informado, mas de 4.563 habitantes.

⁶²Dados de acordo com o livro de Gurgel e Amaral. (GURGEL, Heitor; AMARAL, Edelweiss Campos de. Parati: caminho do ouro. Rio de Janeiro: Liv. São José, 1973, p. 97). Ver: CIDADES HISTÓRICAS, 2007. Porém, o somatório de homens e mulheres cativos contabilizaria 3.445 escravizados, não 3.525 escravizados.

As três ex-escravizadas teriam recebido em suas terras, de acordo com Thereza e Tom Maia (2000), outros libertos, dando origem a um grupo de descendentes de escravizados, com sua própria história, em uma área que foi porto de desembarque de escravizados e próximo ao Caminho das Minas⁶³.

Durante o período de estagnação econômica de Paraty apenas a aguardente estimulava a economia da cidade. Freire (2012) relata que houve várias tentativas de industrialização, mas todas fracassaram. Segundo Tom e Thereza Maia (1991, p. 22) havia “[...] apenas seiscentos habitantes, entre velhos, mulheres e crianças” e a cada mês “[...] ruía um velho sobrado abandonado”.

Diante do quadro de abandono, conforme Freire (2012), Paraty viveu uma epidemia de tifo em 1943, tendo como causa a sujeira. Para alguns paratienses, a decadência que marcou a história da cidade seria uma maldição do Padre Roque, que por suas atitudes pouco cristãs foi expulso da cidade. Mas, antes de sair, o padre teria enterrado uma caveira de burro em um sítio, nunca encontrada, lançando uma praga. Enquanto a caveira existisse, não haveria progresso na cidade⁶⁴.

Em 1945, Paraty tornou-se Monumento Histórico Estadual. Nesse período, muitas casas já se encontravam em estado de ruína. Algumas já haviam sido demolidas, em parte ou totalmente. Freire (2012) narra que, diante do descaso do governador do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto, que tinha raízes em Paraty, mas nada fazia para ajudar a cidade a se reerguer da profunda crise econômica, foi realizado um plebiscito no início da década de 1950. O objetivo era saber se a maioria dos paratienses concordaria ou não que a cidade voltasse a pertencer ao Estado de São Paulo. Entretanto, a maioria disse não ao plebiscito.

O início do turismo na região deu-se a partir da construção da Estrada Paraty-Cunha. A posição geográfica de Paraty, na divisa com o estado de São Paulo, facilitava a presença de paulistas e paulistanos, que a partir de 1954, passaram a adquirir e restaurar os velhos casarões da cidade, vista como tranquila para se passar o final de semana e o veraneio.

Em 1958, com o intuito de preservar o conjunto arquitetônico de Paraty, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Secretaria Estadual de Obras Públicas criou um Plano de Urbanização, legitimando a história de um Brasil Colonial. Paraty começou a receber turistas, artistas, pesquisadores e estudiosos interessados em sua arquitetura, história, paisagem e festas. Em 1961, foram tombadas as igrejas de Santa Rita, Nossa Senhora dos Remédios, Nossa Senhora das Dores e Nossa Senhora do Rosário. Em 1966, Paraty foi elevada a Monumento Nacional.

A partir da década de 1970, como relata Souza (2008), com o desenvolvimento do turismo, “[...] as tradições populares passaram a ser especialmente valorizadas enquanto portadoras de uma tradição que reforça a autenticidade da cidade histórica” (2008, p. 27). Tais manifestações da cultura popular proibidas, por muito tempo, no espaço urbano, atraíam os turistas. Entretanto, quando o turismo passou a ser a principal atividade econômica em Paraty,

⁶³ Segundo Thereza e Tom, a informação é registro de Neusa Maria Mendes de Gusmão, antropóloga que convive e luta no Mocambo do Campinho desde 1984. Em 21 de março de 1999, o Campinho recebeu a titulação de área remanescente de Quilombos pela vice-governadora do Estado do Rio de Janeiro, Benedita da Silva. Em uma área de 287,94 ha, a região é considerada um grande potencial para o turismo histórico e cultural. Ver: MAIA, 2000, p 134-135.

⁶⁴ Essa história é contada no livro de Zezito Freire, “Paraty no século XX”. Há uma versão popular que narra à chegada de um frei negro à cidade e, devido à cor da pele o frei foi destrutado pelos moradores. Diante da relação conflituosa, acabou sendo expulso. Antes de ir embora, entretanto, ao entrar no barco, olhou para trás e lançou uma maldição sobre a cidade, que não conseguiria se desenvolver. Mello narra outra história: Vivia em Paraty um irmão leigo, de ordem religiosa, chamado Joaquim, que reclamava dos hábitos e costumes dos paratienses. Tanto fez que foi expulso da cidade. Todavia, ao atravessar o rio Perequê-açu, tirou as sandálias afirmando que, do local, não levaria nem a poeira dos sapatos. Ainda amaldiçoou a cidade, dizendo que não se desenvolveria por séculos. Ver: MELLO, 2009, p. 53- 54.

surgiu a preocupação em selecionar que tipo de turista a cidade desejava atrair. Não seria qualquer turista, mas o que tivesse um maior poder aquisitivo para ficar mais tempo nos hotéis e pousadas da cidade, consumindo nas lojas de *souvenirs*, nos bares e restaurantes do Centro Histórico. Para esses turistas o que encantava era a história de uma cidade colonial, que Omegna (1971, p. 03) afirma ser "o melhor documentário vivo em que ainda se podem ler e sentir, nas horas do presente, velhas lições do passado".

Todavia, no período em que o turismo passou a ser a principal atividade econômica de Paraty, as casas e os sobrados do Centro Histórico eram de 1870-1880, ou seja, do período imperial. Segundo Franke (2019), as paredes das casas eram coloridas e, quando o conjunto arquitetônico foi tombado pelo IPHAN, estabeleceu-se o modelo colonial, com casas de paredes brancas. Paraty foi forjada como cidade colonial por ser mais atrativa ao turismo, apresentando "[...] casas construídas no tempo do Império, em conformidade com um padrão construtivo do tempo da Colônia" (COTRIM, 2012, p. 63).

Com a construção da Estrada Mário Covas – BR 101 (Rodovia Rio-Santos), no ano de 1971, o turismo em Paraty se intensificou, sendo muito procurado por brasileiros e estrangeiros. Freire (2012) destaca que, em 1976, foi fundado o Instituto Histórico e Artístico de Paraty (IHAP), com o propósito de preservar a história, as artes e os costumes paratienses. A primeira presidente do IHAP foi a professora e escritora Thereza Regina de Camargo Maia, que junto a seu esposo José Carlos Maia, o Tom Maia, e intelectuais da cidade, foram os grandes incentivadores da fundação do Instituto⁶⁵. Em 1983, junto a Pedro Calmon, Thereza e Tom escreveram "Velho Brasil de Hoje", dando início a campanha pelo reconhecimento de Paraty como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO.

Na década de 1980, bens foram tombados pelo IPHAN em Paraty: o Forte Defensor Perpétuo, a Igreja Matriz de Nossa Senhora dos Remédios, a Igreja Nossa Senhora das Dores, a Igreja Nossa Senhora do Rosário e a Casa da Fazenda Nossa Senhora da Conceição, que não existe mais. Também foram tombados o Conjunto Paisagístico do Município de Paraty e a Mata Atlântica. A Baía de Paraty passou a ser considerada área de preservação permanente.

Em 05 de julho de 2019, Paraty foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade. O título já havia sido negado em 2004 e em 2009, pois há tempo a cidade se defronta com a falta de saneamento e a violência. Porém, o que se considerou para conceder à cidade o título de Patrimônio da Humanidade foi a preservação do seu Centro Histórico, visto pela UNESCO como o primeiro patrimônio de cultura viva.

Enfim, o que ficou evidente no estudo sobre a história de Paraty foi a escolha em se preservar uma história colonial, europeizada e elitizada para atender ao turismo. A participação do negro na história da cidade aparece quando se apresenta o calçamento do Centro Histórico, as telhas irregulares das casas, as igrejas destinadas a pretos e pardos, e em algumas histórias contadas. Afinal, o que lembrar e esquecer sobre a história local é parte da estrutura de poder.

O Centro Histórico de Paraty (Mapa 2) é um espaço que preservou uma história que contribuiu para a construção de uma tradição nacional em que o homem branco é visto como superior. Mas o Centro Histórico de Paraty pode ser analisado sob um novo olhar, uma nova perspectiva, dando ao negro o protagonismo e a visibilidade, essenciais para a construção de uma história inclusiva e diversificada, como propõe a Carta das Cidades Educadoras. O educar por meio do espaço da cidade pode possibilitar contar outras histórias, valorizando outras memórias e identidades.

⁶⁵ Thereza e Tom Maia são de Guaratinguetá. Em 1958, conheceram a cidade de Paraty e se apaixonaram. Dedicaram-se a vários trabalhos de preservação dos valores culturais e históricos da cidade. Em 1964, adquiriram uma casa na rua Dona Geralda, no Centro Histórico de Paraty. O livro *Paraty – Religião e Folclore* foi premiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e se tornou uma importante obra para a memória do patrimônio material e imaterial da cidade.

Mapa 2 - Centro Histórico de Paraty



Fonte: Paraty: traços de um Centro Histórico, 1989, p. 27

2.3 História Contra-hegemônica e Decolonial de Paraty

A proposta de Paraty como Cidade Educadora, atrelada à função social da Carta das Cidades Educadoras, apoia-se em três princípios: uma educação informal, que se utiliza do espaço da cidade para conhecer as diferentes manifestações culturais; a valorização de uma educação na diversidade que combata qualquer forma de discriminação, ajudando a corrigir desigualdades; o direito à cultura como forma de inclusão, promovendo o sentimento de pertencimento. Para por em prática os princípios da Carta, a pesquisa não considerou a história hegemônica e colonial como a mais apropriada. Fez-se necessário pensar em outras histórias, memórias e metodologias, a partir de uma história contra-hegemônica e decolonial que contribua no combate ao racismo estrutural⁶⁶, à exclusão, à discriminação e à marginalização.

Para construir uma história contra-hegemônica de Paraty, é preciso, primeiramente, entender o que é hegemonia. O conceito de hegemonia foi criado, como afirma Alves (2010), no seio do marxismo, tendo Gramsci apresentado uma noção de hegemonia mais adequada às questões das relações sociais. Conforme Santos, na obra “O princípio da hegemonia em Gramsci”, depois de Marx e Lênin, foi Gramsci quem verdadeiramente explorou o conceito de hegemonia.

⁶⁶ Em seu livro “Racismo estrutural”, Almeida analisa as origens do racismo no Brasil, herança do período em que o negro foi escravizado. Visto como inferior ao branco no intelecto, em sua cultura e na sua aparência, o negro, mesmo com a abolição, continuou sendo inferiorizado e discriminado na sociedade, até os dias de hoje.

Gramsci analisa as relações de poder e dominação de duas classes antagônicas: a classe operária e a burguesia. Segundo o autor, a hegemonia seria o processo pelo qual os dominados aceitariam o projeto da classe dominante, por meio dos chamados aparelhos hegemônicos, como a escola, considerada o principal aparelho de reprodução da ideologia burguesa e responsável pela formação intelectual. Uma classe seria hegemônica, de acordo com Gramsci, quando se utiliza da ideologia e da persuasão para criar a ideia do senso comum, fazendo com que a forma como quem domina vê o mundo seja a forma de todas as classes verem o mundo, como se fosse a única existente. Conforme Minamisako (1995), o grupo hegemônico determina a forma de conduta dos grupos não hegemônicos, subalternizando-os e excluindo-os do sistema hegemônico. A autora afirma, ainda, que a hegemonia é uma dominação oculta que exclui o uso da força. Entretanto, interfere no que silenciámos ou valorizamos na história e na sociedade.

Gramsci não formulou o conceito contra-hegemônico, mas indicou a possibilidade de uma reação à hegemonia, mesmo parecendo ser algo impossível de se alterar pois, sendo uma dominação ideológica, as pessoas não se reconheceriam como dominadas. Os indivíduos com capacidade crítica de analisar o que lhes é imposto e os intelectuais orgânicos, ligados às classes subalternizadas, poderiam apresentar um pensamento contra-hegemônico, em que os dominados pensariam e agiriam de forma contrária à classe dominante. Gramsci apresentou a possibilidade de uma reação à hegemonia por meio da educação. E, ao analisar a visão de Gramsci sobre a educação, Martins conclui, em seu artigo, que

[...] se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social (MARTINS, 2011, p. 142).

A história de um Brasil colonial deixou como legado a hegemonia e a dominação da elite branca sobre outros grupos étnicos, valendo-se não apenas do uso da força, mas da formação de consensos ideológicos construídos no espaço escolar. Os europeus não apenas exploraram economicamente a colônia, mas reprimiram os saberes dos povos colonizados, impondo sua cultura como forma de se legitimar no poder.

Objetivando superar as diferenças culturais existentes entre colonizador e colonizado, povos e culturas não condizentes com a Europa, considerados inferiores, sofreram uma alienação cultural, passando a adotar o comportamento e a cultura do branco, detentor do poder. Para Almeida,

[...] detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2020, p. 40).

Ao avaliar as relações de poder construídas nas Américas, o sociólogo Aníbal Quijano utilizou-se do conceito de “colonialidade do poder”. Para o autor, a colonialidade é o resultado da estrutura de poder e dominação impostos à América, que mesmo após a independência, preservou as estruturas políticas, econômicas e sociais existentes no período colonial. Em oposição à colonialidade epistêmica e a colonialidade do poder, a partir de meados da década de 1970, iniciou-se uma mudança na produção epistemológica em diversas partes do mundo.

Por meio do diálogo e da aceitação de diferentes saberes, surgiram vários debates e pesquisas sobre o que vem sendo denominado de pensamento decolonial. Torres (2020, p. 35-36) analisa que a “[...] colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. [...] a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. Segundo Mota Neto,

[...] a concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação à negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas (MOTA NETO, 2016, p. 44).

O pensamento decolonial faz severas críticas ao eurocentrismo, valorizando os saberes silenciados dos grupos subalternizados. Com a intenção de restaurar as histórias, as memórias coletivas, as experiências e as identidades dos grupos subalternizados, a decolonialidade se utiliza de outras metodologias para a construção de novas epistemologias, legitimando as lutas dos Movimentos Sociais Negros e dos Quilombolas. Como destaca Quijano (2010), a luta contra a exploração e a dominação é uma forma de engajamento na luta para destruir a colonialidade do poder, objetivando combater o racismo.

As ideias de Paulo Freire contribuíram para o pensamento decolonial, pois ele foi capaz de pensar em uma pedagogia a partir do lugar do subalternizado, do oprimido. Freire afirma sua concepção decolonial ao criticar a opressão da elite branca sobre outros grupos étnico-raciais, fruto da estrutura de poder do período colonial. Critica também o sistema educacional dos países colonizados, que perpetua as desigualdades sociais, preservando os privilégios da elite branca. Como proposta, Freire defende uma educação libertadora e popular, significativa para a elaboração de um saber decolonial, pois possibilita uma educação em que o discente se identifique e se perceba parte da história. Segundo Mota Neto (2016), a educação popular defendida por Freire tem como ponto de partida a cultura e os interesses do povo, ao invés de reproduzir os valores coloniais da elite dominante.

O período colonial nas Américas, como apresenta Fanon (2021) em seu livro “Os condenados da terra”, fez com que os negros, por não possuírem conhecimentos culturalmente mais valorizados, assumissem traços identitários que os colocavam hierarquicamente como inferiores, desqualificando seus conhecimentos. De acordo com Castro (2017), a identidade cultural é uma construção social baseada na relação de força e “Tais relações secularmente tornaram a identidade negra invisível, porquanto a exigência de seguir o modelo cultural eurocêntrico se faz imperar” (2017, p. 62). Entretanto, povos colonizados resistiram e, ao longo do tempo, passaram a reivindicar espaços para falar de si mesmos, construindo identidades que contestavam a ideia de hegemonia, como descreve Meyer (2001).

Para o reconhecimento de um Brasil formado por múltiplas identidades, foram primordiais, de acordo com Oliveira, Oliveira e Manzello (2015), as lutas das minorias étnico-raciais contra o preconceito, a discriminação e a exclusão social. A partir das contestações de grupos subalternizados, surgiram conceitos como interculturalismo e multiculturalismo. O interculturalismo propõe a interação entre sujeitos e grupos de diferentes culturas. O multiculturalismo reconhece a existência de diferentes identidades culturais, mas privilegia sujeitos históricos que foram excluídos e que resistiram, lutando por seus direitos à cidadania e defendendo o respeito às suas especificidades. Segundo Carmen Teresa Gabriel (2015, p. 33), o multiculturalismo colabora para “[...] desestabilizar o sentido unívoco e engessado de identidade nacional que o conhecimento histórico contribuiu [...] para hegemonizar”.

Há estudiosos que passaram a dar visibilidade a grupos até então excluídos das narrativas oficiais de nossa história, pois consideravam relevante a valorização das histórias e memórias dos excluídos para a formação de uma nova consciência histórica. Pela consciência histórica, cada povo pode conhecer sua história e transmiti-la às futuras gerações, mas afastar-se dela pode apagar a memória coletiva dos escravizados, sua identidade. Para Gontijo (2019), a história não se limitaria a uma atividade intelectual, mas seria analisada como uma prática social, possuindo como elemento relevante a consciência histórica. Para a autora, a consciência histórica permitiria ao indivíduo, ao examinar seu passado e perceber uma continuidade através do tempo, se reconhecer enquanto grupo, com vivência coletiva e identidade. Como aponta Cerri,

Em comunidade, os homens precisam estabelecer a ligação que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente [...]. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo, integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos) [*sic.*] é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como um conjunto de ideias [...] que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano – nós e eles – pertencente ou não pertencente ao grupo (CERRI, 2020, p. 31).

Com o intuito de valorizar as diferentes identidades culturais, contestando as ideias de hegemonia e de uma identidade centrada em uma cultura nacional, o ensino de história pode valer-se da educação patrimonial. De acordo com Almir Oliveira (2019, p. 99), pela educação patrimonial pode-se “[...] fortalecer um sentimento de pertencimento e de identidade [...] a partir das discussões em relação ao patrimônio (material ou imaterial), em relação à memória (individual ou coletiva) [*sic.*]”. A história pública, a partir do estudo de história para além da sala de aula, como propõe a Carta das Cidades Educadoras, utilizando-se da história local/regional, aproximando-se da comunidade, também pode contribuir para a construção dos sentimentos de pertencimento e identidade dos educandos com a história. Para Caimi,

Nos debates atuais do ensino de História, apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de História circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, nem tampouco as de seu grupo de pertença. Os estudos locais/regionais podem, ainda, contribuir para estabelecer diferentes formas de resistência aos processos de padronização e homogeneização culturais (CAIMI, 2013, p. 25).

A partir da história local/regional, se consegue examinar a história política, social, cultural e econômica, recorrendo à micro-história para compreender, a partir das particularidades da história local/regional, uma história maior. Conforme Oliveira e Reis (2010, p. 237), quando o historiador “[...] estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade”. E, como afirma Vainfas (2002, p. 137), a micro-história se inclinou a estudar temas deixados à margem da história, os “Estudos de *comunidades específicas* [*sic.*]”. Mesmo que a história local venha a recorrer aos memorialistas, por ela pode-se destacar alguns lugares de memórias e apagar outros. Entretanto, o que está visível não diz tudo sobre a história local, é preciso trabalhar o olhar para se ler o mundo.

O interesse pelo local cresceu junto à Globalização e, como relata Hall (2020), o fortalecimento da identidade local “[...] pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (2020, p. 50). Para o autor, algumas identidades estariam profundamente ligadas à questão da tradição. Todavia, o que se considera tradição requer cautela e análise crítica, pois segundo Hobsbawm e Ranger (2021), a tradição pode ser inventada e institucionalizada com o intuito de “[...] inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (2021, p. 08). Contudo não seria qualquer passado, mas um passado histórico considerado apropriado, sendo esse passado real ou forjado.

A tradição caiu em descrédito, de acordo com Moosa (2010), uma vez que os tradicionalistas não entenderam ser a tradição algo dinâmico, confundindo “[...] o conhecimento da tradição com a própria tradição” (2010, p. 297), reduzindo-a a um conjunto de memórias. O autor sustenta que a tradição precisa sofrer interrogações e passar por correções para avançar, pois não é algo imutável. Mas, para isso, é indispensável que a historiografia brasileira, ao invés de manter os privilégios da elite branca e a história dos “heróis nacionais”, como propõe a concepção positivista⁶⁷, valorize a contribuição das memórias, histórias e patrimônios de outros grupos étnicos na formação do Brasil, como forma de inclusão.

Com o propósito de preservar uma história hegemônica e colonial do Brasil, em 1936, durante o governo Vargas, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que regularizou a proteção ao patrimônio histórico e artístico brasileiro. Os monumentos tombados pelo SPHAN apresentavam uma política antipluralista, resgatando monumentos históricos brasileiros que testemunharam a existência de uma tradição luso-cristã. Oriá relata que o SPHAN, em sua política preservacionista,

[...] deixou um saldo de bens imóveis tombados, referentes aos setores dominantes da sociedade. Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços. Essa política de preservação que norteou a prática do SPHAN e seus similares nos estados e municípios objetivava passar aos habitantes do país a ideia de uma memória unívoca e de um passado homogêneo e de uma História sem conflitos e contradições sociais. A concepção predominante era a de se forjar uma identidade nacional única para o país, excluindo as diferenças e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica (ORÍÁ, 2021, p. 131).

Na década de 1930, não apenas o SPHAN atuou na preservação da história colonial e hegemônica do Brasil, mas também o IPHAN que, a partir de 1937, passou a definir o que deveria ser preservado, privilegiando nossa história colonial. Com a valorização do espaço urbano, nos anos de 1950-1960, intensificam-se as especulações imobiliárias, surgindo a preocupação em conciliar a política de preservação, apoiada na tradição, com o desenvolvimento das cidades.

No período da Ditadura Empresarial-militar, em 1966-1967, os tombamentos tentaram conciliar a preservação de valores tradicionais com o desenvolvimento econômico das regiões. O governo, então, pediu ajuda à UNESCO que elaborou propostas de como poderiam ser utilizados os acervos culturais e naturais para atender a um turismo cultural. Também foram elaborados relatórios regionais sobre as cidades históricas de Ouro Preto (MG), São Luís (MA), a área do Pelourinho, em Salvador, e Paraty (RJ). A UNESCO, entendendo a importância do Centro Histórico e de seu patrimônio para o turismo, passou a conceder títulos de patrimônio

⁶⁷ A concepção positivista surgiu no século XIX, na França, tendo como um dos seus idealizadores Auguste Comte. Considera que o conhecimento científico é o único conhecimento verdadeiro.

mundial, possibilitando a captação de recursos econômicos para reativar a economia local, apresentando os patrimônios selecionados como herança e como identidade nacional hegemônica e, por isso, responsabilidade de todos.

A partir da década de 1980, surgiram novas questões sobre o patrimônio, diferentes do olhar eurocêntrico e hegemônico do colonizador. Muitas cidades coloniais passaram a ter um interesse público pela preservação do chamado patrimônio étnico-cultural, que valoriza traços identitários, memórias e histórias de diversos grupos étnicos. Diante de uma sociedade brasileira que apresenta uma cultura múltipla e plural, passou a haver um questionamento sobre o que foi preservado nas cidades históricas e o porquê. Segundo Miranda e Almeida,

Para além das narrativas que envolvem os patrimônios elucidados, o que está em jogo no processo educativo são as operações de memória que permeiam sua seleção e as relações de poder que as envolvem. Precisamos ser constantemente instigados a pensar: o bem tombado é Patrimônio de qual grupo social? Para qual grupo se destina? Qual memória deseja legitimar? Que sujeitos e grupos sociais não se encontram representados? (MIRANDA; ALMEIDA, 2017, p. 158).

A proposta da UNESCO ajudou a projetar a cidade de Paraty internacionalmente, atendendo a um turismo cultural e histórico que remetesse ao período colonial, preservando sua arquitetura tradicional e restaurando casas antigas cujos resultados poderiam atentar contra a integridade da arquitetura colonial. Para Sandra Silva (2011), o incentivo ao desenvolvimento econômico por meio da patrimonialização reavivou e mercantilizou um determinado patrimônio cultural, material e imaterial. A escolha pela preservação dos Centros Históricos coloniais mostrou-se muito lucrativa por atender a elite, como se almejava, invisibilizando a história e a memória do negro e eliminando, como relata Juliano (2020), as contradições e os conflitos inerentes à preservação do patrimônio, como se houvesse um consenso sobre o patrimônio.

Os Centros históricos das urbes foram preservados como espaço vital para se compreender a história da cidade por carregar marcas dos acontecimentos históricos desde sua formação. Mas a escolha do patrimônio a ser preservado está relacionada com a tradição de uma cultura erudita. De acordo com Carvalho e Meneguello (2020), o patrimônio é uma construção social que tem o valor que lhe é conferido, utilizada para produzir narrativas históricas que atendam aos interesses dos detentores do poder, mas que pode ser questionada. Segundo os autores, o patrimônio também é a medida do vínculo entre memória e história, que por estarem ligadas aos antepassados por meio da herança física deixada por eles, colaboram para a construção de identidades. Para Menezes,

O exemplo de nossas cidades antigas, coloniais, equivocadamente chamadas de 'históricas', como se apenas elas o fossem, é exemplar da forma como populações preservaram suas paisagens na dinâmica temporal da construção social com sentimentos de heranças e de relíquias, mas, sobretudo, como bens a serem memorizados. [...] Guardaram sua história vivenciada socialmente no decorrer do tempo. Sim, essas cidades foram guardadas antes de qualquer lei patrimonialista, antes de qualquer política de educação patrimonial. Alguns argumentam que essa preservação foi devida à decadência econômica por que passaram essas urbes, o que é apenas uma mínima parcela de percepção das realidades e das histórias desses lugares. [...] Outros tantos fatores, e dentre eles o valor identitários de uma herança que não se quis esquecer, é de fundamental importância em nossa consideração e em estudos sobre o patrimônio das cidades coloniais ou das cidades antigas do Brasil ou do mundo. [...] O bem com valor de patrimônio, qualquer que seja sua natureza, tem menos a ver com as interpretações de historiadores, etnólogos, arqueólogos, arquitetos, etc., e mais ligação com o sentimento de herança, de legado, de identidade,

embora não se possa diminuir a importância das interpretações acadêmicas. [...] fica difícil separar o patrimônio cultural em categorias como ‘material’ e ‘imaterial’. A vivência, a experiência humana não os separa. [...] Não se pode, assim, dimensionar o patrimônio de uma sociedade sem considerar as suas escolhas, a construção seletiva da memória social. [...] Tornar inteligível o patrimônio de um grupo social ou de um povo é, em síntese, dar sentido a um repertório de valores que identificam essa sociedade, pelo que ela construiu como sua identidade (MENESES, 2016, p. 329).

O patrimônio não é o passado, mas é vivo, como ensina Poulot (2009), e permite entender como a sociedade afirma valores e identidades. Para Silva (2011, p. 112), o patrimônio é “[...] a mola propulsora para que a comunidade local tome posse da sua identidade, se reconheça nela, e através dela se organize socialmente”. É preciso refletir e revisar as histórias e memórias sociais privilegiadas nos patrimônios preservados nas urbes, e incorporar as histórias e memórias dos demais grupos étnico-sociais que também compõem o espaço urbano.

A preservação do patrimônio histórico é uma questão de cidadania e um suporte para a construção da identidade cultural. De acordo com Oriá (2021), o patrimônio histórico-cultural é importante no processo de construção da cidadania cultural por lidar com a memória, e “O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história” (2021, p. 138). Segundo o autor, existe no espaço das cidades o que ele denominou de “jogo dialético”, em que as cidades vivem entre a memória e o esquecimento. Mas afirma que, sem a memória os habitantes da urbe não podem compreender a história da sua cidade. Bittencourt (2018, p. 230) relata que “[...] cabe questionar qual memória tem sido esquecida e como resgatar um passado que possa contribuir para atender às reivindicações de parcelas consideráveis da população às quais tem sido negado o ‘direito à memória’”.

A elite dominante tem se utilizado da memória histórica, apoiada em uma epistemologia eurocêntrica, para legitimar seu poder, que aparece como algo natural e, por sua veracidade, inquestionável, por meio de um conjunto de práticas culturais e sociais, estáveis e tradicionais que Bourdieu denomina de violência simbólica. Dessa ideia, nasceu o que o autor chama de naturalização da história. Segundo Bourdieu, a classe dominante garante seu controle ideológico sobre outras classes, subalternizando-as e diferenciando-as pela cultura. A violência simbólica seria notória no processo educacional, pois adquirimos saberes predeterminados e obedecemos às regras e normas que nos são impostas⁶⁸. Porém, como afirma Robin (2016), o passado não é somente a memória dos dominadores.

O diálogo entre memória e história pode contribuir para enriquecer o ensino de história ao levantar novas questões e problemas, ampliando o conhecimento e a produção historiográfica. Problematizar a memória passou a ser interessante para a historiografia, a partir do momento em que a memória se tornou uma forma de empoderamento dos grupos étnico-sociais marginalizados na história. O uso da memória enquanto possibilidade de investigação do passado só começou a ser possível graças aos desdobramentos do movimento dos Annales, que criou condições para pensar a história “vista de baixo”. De acordo com Caimi,

História e memória guardam aproximações importantes entre si, na medida em que ambas lidam com o passado e passam por um processo de seleção daquilo que deve ou não ser lembrado. Todavia, se diferenciam no que diz respeito aos critérios de seleção, uma vez que a história tem o compromisso acadêmico e científico com diversos componentes – fontes, regras, métodos, narrativa, plausibilidade, dentre outros –, ao passo que a memória consiste no conjunto de recordações compartilhadas, de esquecimentos compactuados, apoiando-se em instrumentos de lembranças

⁶⁸ O tema foi analisado a partir dos estudos de Laval na obra “Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal”. Ver: LAVAL, 2020, p. 155-190.

(monumentos, datas comemorativas, imagens, rituais, mitos, etc.) [sic], que se constituem nos ‘combates’ pelo controle hegemônico do passado e da memória coletiva (CAIMI, 2013, p. 29-30).

Como representação social, a memória busca inclusão identitária e sentimento de pertencimento, mas não pode ser confundida com a história. É uma reflexão sobre o passado, e não uma reconstrução fiel, pois traz sentimentos e a visão que o indivíduo tem do tempo presente, não havendo, por isso, resgate da memória. A memória, história vivida na consciência coletiva, como elemento da identidade, de pertencimento do indivíduo ao grupo, a um determinado lugar e período histórico, sendo memória coletiva, ocorre em um contexto local/regional. Contudo, os estudos da história local/regional por meio do registro da memória não consideram a veracidade dos fatos, mas a forma como as pessoas selecionam e guardam suas memórias.

A memória pode auxiliar no aprendizado da história geral a partir do estudo da história local, fortalecendo a identidade local por analisar outros atores e suas tradições. Para Medeiros (2013) a memória é a palavra chave para o estudo da história local, não devendo ser vista como uma história menor. Questiona-se, entretanto, se a escrita da história local estaria mais voltada para criar memórias do que histórias. Para Bittencourt (2018), entretanto, “A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes”, mas é fundamental “[...] a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas” (BITTENCOURT, 2018, p. 147). A memória local, por meio da história oral, possibilitou o surgimento de novas versões da história, novas narrativas do passado histórico. E, ao dar voz aos grupos subalternizados e marginalizados da sociedade, a história oral permitiu a construção de identidades positivas por meio do estudo da história local.

Na década de 1970, muitos historiadores viam a memória como fonte não confiável. Nesse mesmo período, a partir dos anos 1970-1980, a memória coletiva dos grupos até então excluídos no ensino de história passou a ser objeto de estudo. Segundo Silva e Zamboni (2013), com o intuito de recuperar sua cultura, identidade, memória e história.

A memória coletiva preocupa-se com a reparação das ofensas do passado, que por serem muitas vezes violentas e traumáticas, levam os indivíduos a optarem pelo esquecimento, o que justificaria, por exemplo, o silenciamento do negro ao longo da história. Para Carretero (2010, p. 166) é preciso “[...] reconstruir a identidade social fraturada e [...] as memórias dolorosas [...] Principalmente, porque até agora a transmissão da história na escola teve como objetivo a formação da identidade nacional [...], e se formulou sobre a ideia de acordo e consenso”.

Em sua obra intitulada “A memória coletiva”, Halbwachs (2006) afirma que cada grupo tem uma história, que permite evidenciar acontecimentos e personagens, e que todos nós participamos de dois tipos de memórias: individuais e coletivas. Entretanto, como aponta Portelli (1997), o termo “memória coletiva” deve ser evitado, pois o que se busca registrar são lembranças que possam ser coletivamente compartilhadas. Segundo Le Goff,

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2013, p. 390).

Há sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita. Para Munanga (2020), seja oral ou escrita, a história não pode desconsiderar a questão da memória, e aponta, em comum com Halbwachs, que a memória é constituída tanto por acontecimentos, personagens e lugares vividos pelos indivíduos, quanto por acontecimentos,

personagens e lugares herdados, ou seja, viabilizados pela socialização. E o sentimento de fazer parte de um grupo ocorre quando os dois tipos de memórias são apropriados pelos indivíduos, forjando um passado comum.

Além da memória escrita e oral, existiria o que Nora (1993) chama de “lugares de memória”. Para Nora, não há memórias espontâneas, mas as memórias seriam criadas por meio dos arquivos, dos aniversários, das celebrações, e expressas nos monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, preservadas como patrimônio histórico. Os lugares de memória, como as cidades, seriam espaços de interação do passado com o presente, permitindo visualizar os diferentes estratos da história e da memória, criando assim uma conexão entre as pessoas e os lugares e impedindo o esquecimento.

Como lugares de memória, as cidades narram histórias e patrimonializam de diferentes formas. No caso da cidade de Paraty, a história hegemônica e colonial apresenta o negro, na maioria das vezes, de forma pejorativa, com valores e comportamentos deturpados, havendo sempre a figura de um branco para lhe corrigir ou salvar sua alma. O episódio da padaria do Capitão Epifânio, onde trabalhava um negro escravizado que, perdendo a hora na festa de São Benedito, não acendeu o fogão à lenha durante a madrugada e, por sua irresponsabilidade, o capitão o empurrou para dentro da fornalha. Teodoro, um negro liberto, atreveu-se a pescar no rio Perequê-Açu em uma Sexta-Feira Santa, morrendo afogado por desrespeito a uma norma da igreja, sendo erguida no local, por dona Maria Generosa, uma cruz pela sua alma e, depois, uma capela. As ruas do Centro Histórico foram feitas, inicialmente, pelos homens negros, e que foram substituídos por crianças negras, pois os homens não aguentaram realizar o trabalho. E, como as crianças negras, na tarefa de calçarem as ruas, roubavam os doces que as doceiras colocavam nas janelas, elas lhes ensinaram a pedir ao invés de roubar: “pede moleque, não rouba”, dando assim nome ao calçamento. Homens incapacitados e preguiçosos substituídos por crianças de má índole. As telhas das casas do Centro Histórico, feitas nas coxas das mulheres negras, apresentariam formas irregulares, significando atividades realizadas de qualquer jeito, “feitas nas coxas”.

Existem também histórias que narram os sofrimentos vividos pelos negros em Paraty. Conta-se que na Fazenda Bananal, produtora de aguardente, ainda se ouvem gritos, choros e correntes se arrastando. No engenho na praia de Laranjeiras, a família Veludo praticou tantas maldades com seus escravos que, quando morreram, nem Deus, nem o diabo quiseram seus corpos. Na Ilha da Cotia, os navios aportavam e ali permaneciam aguardando a recuperação da saúde dos negros, vendidos depois aos engenhos do litoral e às fazendas da serra acima. Mas a Ilha da Cotia seria um lugar assombrado, onde se escutam gritos e lamentos, e ossadas humanas teriam sido encontradas junto a grilhões presos nas pedras submersas.

Analisando o espaço do Centro Histórico de Paraty e o patrimônio preservado, percebe-se a valorização de uma história hegemônica, colonial, elitizada e europeizada. E, quando o negro aparece na história da cidade tende a ser inferiorizado. Moura (2020, p. 20) argumenta que “[...] os senhores criaram uma estratégia de dominação, que se cristalizou no racismo, ao afirmarem que os escravos, por serem negros, eram inferiores, e, por serem inferiores, eram passíveis de serem escravizados”. A pesquisa não encontrou livros ou identificou memórias e histórias que narrassem revoltas ou qualquer manifestação de resistência dos negros no Centro Histórico de Paraty. De acordo com Franke (2019, p. 15), como os registros oficiais da cidade foram feitos pelos detentores do poder, “Faltam pesquisa e interpretação sobre as versões não hegemônicas da história”. Contudo, brancos e negros contribuíram para a formação da cidade.

Em seu livro “Dicionário da escravidão negra no Brasil”, Moura (2013) apresenta o Quilombo de Paraty Mirim, com negros que chamavam atenção por sua pele muito retinta e eram considerados muito perigosos. Rios e Mattos (2005), ao examinarem Angra dos Reis e Paraty, de 1831 a 1850, durante a expansão cafeeira, explicaram que, nos lugares de

desembarque clandestino de escravos, formaram-se as comunidades de Santa Rita do Bracuchy, em Angra dos Reis, e do Campinho da Independência, em Paraty, e que

Os fragmentos de memória sobre a organização dessas fazendas para recepção de escravos chegados no tráfico clandestino, presentes em tais comunidades, precisam ser mais bem explorados do ponto de vista histórico, permitindo talvez esclarecer melhor alguns dos aspectos da organização do comércio ilegal de escravos na região (RIOS; MATTOS, 2005, p 258).

Nos últimos tempos, as narrativas hegemônicas da história do Brasil e das cidades coloniais foram questionadas. Como analisa Heymann (2007), grupos que foram oprimidos ao longo da nossa história passaram a reivindicar políticas de reparação. E, mesmo que a expressão “dever de memória” não componha as políticas públicas brasileiras relacionadas ao que a autora denominou de “gestão de passados sensíveis”, o termo “resgate da memória” seria um termo apropriado “[...] em um país em que ‘o passado passa’ e deixa poucos registros” (2007, p. 31). E, utilizando-se da expressão de Ricoeur, “excesso de esquecimento”, Heymann defende que, em uma sociedade democrática, os diversos grupos que a compõe “[...] têm *direito [sic]* à sua memória” (2007, p. 30).

Os direitos a reparações e o “dever de memória” procuram garantir não apenas que determinados acontecimentos não caiam no esquecimento, pelo Estado ou pela sociedade, mas que sejam lembrados e registrados na história do país. Esses direitos são garantidos pela Constituição brasileira de 1988, que em sua elaboração contou com a participação dos Movimentos Sociais, dispondo, em seu Art. 215, como dever do Estado, incentivar e valorizar a difusão das manifestações culturais. Em seu Art. 216, dispôs sobre a valorização da identidade e da memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. E a UNESCO reconheceu como patrimônio cultural, em 15 de novembro de 1989, a cultura popular e a cultura tradicional.

Quando os grupos subalternizados e excluídos da nossa história passaram a reivindicar direitos, reafirmando e reconstruindo identidades, o espaço urbano tornou-se um espaço de conflito. Tais grupos buscavam o reconhecimento dos horrores do passado escravista e apresentavam saberes e conhecimentos contra-hegemônicos, valendo-se da contra memória da narrativa oficial para produzir outras narrativas, pessoais e coletivas, que foram silenciadas e/ou distorcidas ao longo da nossa história.

A memória como campo de disputa é também forma de resistência dos grupos étnicos. Memórias e histórias plurais reconhecem diversas identidades culturais e permitem, como afirmam Pereira (2021) e Catherine Walsh (2019), que grupos subalternizados e excluídos na história resistam e (re)existam, construindo narrativas baseadas em memórias e histórias de diferentes grupos étnicos. Mesmo que haja a difusão da ideia do africano escravizado que sofreu passivamente os maus-tratos praticados pelos senhores, sua história não significou passividade e apatia, mas luta e resistência, não devendo ser apagada ou silenciada.

Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata: as fugas, que começaram em 1559 e foram até a abolição; insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam; os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis; abandono das fazendas; insurreições; suicídios; assassinatos de senhores e de suas famílias; abortos e formação de quilombos. Segundo Cardoso (1982), a resistência também se dava no cotidiano com sabotagem, roubo, atrasos intencionais e no uso sutil do sarcasmo e da ironia em relação aos brancos. De acordo com Munanga e Gomes,

Os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos. O processo de quilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e seus descendentes. [...] Nesse sentido, podemos entender o quilombo não só como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva dos africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão. [...] Essa definição de quilombo (ou mocambo, como alguns costumam chamá-los) [sic] nos mostra um aspecto da resistência negra que nem sempre é discutido por nós em nosso cotidiano (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71-72).

A quilombagem foi apenas uma das formas de resistência, convertida em bandeira de luta para as comunidades que se autointitulam descendentes dos escravizados e recolocada no contexto nacional por conta da atuação do Movimento Social Negro e de intelectuais negros. Segundo Arroyo (2014, p. 99), os quilombos mostram a tradição de resistência do negro e geram “[...] processos formadores de consciência, identidades e valores coletivos”. Palavra de origem banto significando habitação, o quilombo procurou reproduzir a estrutura social africana no Brasil, mantendo sua cultura viva por meio da tradição oral. Para o africano, como afirma Santana (2017, p. 23), a palavra é sagrada e fonte de conhecimento, “[...] elemento produtor de história e de poder [...]. Através do oral são transmitidos os fundamentos, mitos fundadores, valores, histórias, memórias e conhecimentos milenares”. E, como relata Gil,

[...] a tradição oral africana não se limita a lendas e mitos, e os *griôs* [sic] não são os únicos guardiões da memória: eles eram perseguidos pelo poder colonial, que procurava apagar esse passado e ensinar o que era considerado a história verdadeira segundo o colonizador europeu. [...] a memória transforma o vivido em experiência compartilhada – não para eternizar o passado, mas para entendê-lo como uma construção que reforça a pertença ao grupo (GIL, 2019, p. 155-156).

Conforme Weimer (2016), o quilombo, enquanto comunidade tradicional preservou uma memória do passado histórico vivido pelo grupo por meio da tradição oral. É uma forma de defesa da sua história, considerando a ancestralidade negra uma forma de resistência. Para o autor, é imprescindível ouvir os relatos das comunidades quilombolas como símbolo de resistência, legitimando seu passado e o poder da tradição. Weimar defende, também, a necessidade de se elaborar aulas que deem ao grupo visibilidade, como forma de reparação pela desvalorização de sua história.

A proposta de uma história contra-hegemônica e decolonial de Paraty, empregando os princípios da Carta das Cidades Educadoras que compõem as políticas educacionais do país, busca dar visibilidade ao negro. Utilizando-se do espaço da cidade como espaço educador, a proposta objetiva reconhecer as diferentes manifestações culturais presentes na urbe, com o intuito de construir identidades positivas, combatendo a exclusão e a marginalização. Os princípios da Carta, por seu caráter social, precisam considerar outras histórias e memórias para que se elaborem outras narrativas sobre a história da cidade, contra-hegemônicas e decoloniais, a partir de novo olhar, ao invés de uma história absoluta do passado.

Pensar em uma história contra-hegemônica e decolonial de Paraty é contar a história de luta e resistência dos negros na região, conhecendo as memórias e histórias preservadas pela comunidade quilombola. A proposta de uma educação que combata a discriminação atenta a toda forma de exclusão e marginalização, conforme os princípios da Carta das Cidades Educadoras, nos leva a refletir sobre a necessidade de políticas públicas de reparação, dando visibilidade aos invisibilizados, aos que foram silenciados ao longo da nossa história. É preciso refletir o quanto o apagamento da história e da memória de resistência do negro na história

oficial do Brasil é um projeto bem organizado, e que a ideologia de dominação da sociedade escravista gerou um pensamento racista que se perpetua até hoje.

Pensar em Paraty como Cidade Educadora é compreender a contribuição que o espaço da cidade pode dar para uma educação inclusiva, que reconhece as múltiplas identidades e valoriza a diversidade. É analisar como o Centro Histórico de Paraty pode narrar novas memórias e histórias, em que o negro não esteja à margem, mas seja o protagonista. Todavia, a história colonial de Paraty, mesmo forjada para atender ao turismo, não deve ser apagada, pois ajuda a conhecer os valores e comportamentos de uma época. Porém, é fundamental narrar a história da cidade a partir da memória do negro, pois como argumenta Paulo Freire, todos nós deixamos marcas no espaço da cidade.

CAPÍTULO III

PROPOSTA DE CURRÍCULO DECOLONIAL

3.1 Considerações Iniciais

O currículo de história que adotamos nas instituições de ensino está organizado em um modelo quadripartite, em que a história ensinada divide-se em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, de acordo com o modelo eurocêntrico. Perpetua-se a estrutura colonial, escravocrata, elitizada e patriarcal, mantendo um racismo estrutural, que tende a inferiorizar o negro, e um racismo institucional, que se inclina a privilegiar, por meio das instituições, o branco, e marginaliza o negro por sua cor da pele. Os conteúdos selecionados para compor o currículo escolar brasileiro privilegiam a cultura e os conhecimentos da etnia branca, invisibilizando indígenas e negros.

Todavia, entende-se que o currículo oficial de um ensino formal, no ambiente escolar, pode ser enriquecido⁶⁹ com um modelo de educação não formal, ou seja, em lugares que ultrapassem a escola, como o território da cidade. Tanto a escola como a urbe são ambientes de múltiplas formações étnicas e portanto, de múltiplas culturas, histórias, memórias e identidades que não devem ser invisibilizadas.

O capítulo III propõe investigar o currículo oficial, legitimado nas instituições de ensino, refletindo sobre a necessidade de um currículo decolonial e pensando em enriquecê-lo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória para o Ensino Fundamental desde 2020 e, para o Ensino Médio, a partir de 2022. O capítulo foi estruturado em três seções. A primeira, intitulada "O Currículo Oficial do Ensino de História", examina o currículo eurocêntrico das escolas que possui o intuito de construir uma história nacional em que o branco é o protagonista, invisibilizando outros grupos étnicos. A segunda seção, intitulada "A Importância de um Currículo Decolonial", levanta reflexões sobre a necessidade de um currículo inclusivo, em que as histórias dos grupos subalternizados sejam apresentadas. E, a partir de um currículo decolonial, diversificado e heterogêneo, objetiva construir um pensamento crítico e identidades positivas nos alunos afrodescendentes, que compõem a maioria do corpo discente das escolas públicas.

Por fim, sendo o currículo escolar elaborado de acordo com as leis que normatizam o sistema educacional, na terceira seção, com o título "Pensando a BNCC em uma Proposta Decolonial", a pesquisa investiga como elaborar uma educação inclusiva a partir da BNCC. Sendo a proposta da BNCC vinculada a um modelo neoliberal de ensino, influenciada pela AICE, pensou-se como utilizá-la para "promover a educação na diversidade", como propõe o terceiro princípio da Carta das Cidades Educadoras. Refletiu-se, ainda, sobre como desenvolver políticas "contra os diversos mecanismos de violação de direitos, exclusão e marginalização", de acordo com o décimo sétimo princípio da Carta.

3.2 O Currículo Oficial do Ensino de História

Desde o período do Brasil colonial, o colonizador europeu impôs sua cultura como modelo a ser seguido por indígenas e negros, considerados, de acordo com a visão etnocêntrica, inferiores. Vistos como seres inacabados, os indígenas, por meio da educação europeia, poderiam ser aperfeiçoados. Todavia, para tal, os saberes e culturas indígenas foram marginalizados, bem como os dos negros. Os conhecimentos e as histórias de negros e indígenas foram silenciados, o que contribuiu para a construção de uma sociedade racista e

⁶⁹ A pesquisa poderia ter como proposta romper com o currículo legitimado das instituições de ensino ao invés de enriquecê-lo. Contudo, sendo uma escola estadual em que há uma cobrança no cumprimento do currículo mínimo, professores diferentes lecionando nas mesmas séries, provas integradas e avaliações externas, optou-se em elaborar sugestões para o enriquecimento curricular.

preconceituosa.

Ao se tornar independente, com o intuito de se elaborar uma história nacional e de se construir uma identidade cultural homogênea, foi criado no Brasil, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A intenção seria apresentar a história dos heróis nacionais de acordo com os princípios epistemológicos do colonizador europeu.

O Brasil procurava forjar uma história que enaltescesse uma nação brasileira europeizada. A partir de uma história quadripartite, as instituições de ensino buscavam destacar a trajetória civilizatória do europeu, consolidando a ideia da superioridade branca. Através da educação formal, ensinava-se aos educandos a hierarquia social. E o que parecia indicar o fracasso do ensino público brasileiro seria, na verdade, um projeto para manter a desigualdade social.

A partir do currículo escolar, formavam-se cidadãos desejáveis conforme os valores sociais e a noção de civilidade do grupo detentor do poder. O currículo de história, que ignorava os múltiplos saberes, culturas e identidades, excluindo, discriminando e inferiorizando povos não europeus, servia para fortalecer a ideia da democracia racial brasileira⁷⁰. Um currículo que optou por silenciar os negros a partir de práticas pedagógicas que, para Jesus (1997), dificultavam a formação da identidade negra.

Ao anular as diferenças e negar o racismo e a discriminação existentes no Brasil, evitavam-se conflitos. Segundo Silva (2017), o currículo é uma construção social que seleciona conhecimentos de acordo com as relações de poder. O autor reitera que o currículo não é uma teoria neutra, mas está comprometido com as relações de poder.

O ensino de história deixava explícito o conhecimento que se desejava legitimar ao escolher as datas cívicas comemorativas a serem memorizadas, ao selecionar os heróis nacionais e os conteúdos para compor o currículo. Também deixava claro o desinteresse em: desenvolver o senso crítico; criar disputas de narrativas que viessem a ameaçar o poder vigente; pensar um currículo que valorizasse as vivências sociais e as identidades de povos não europeus. Ficava visível o caráter conservador, elitista e excludente do currículo escolar. Para Bento (2022), a historiografia brasileira omitia a participação do negro na história, pois não interessava à história do Brasil dar protagonismo ao negro. Silva afirma que

[...] com a chegada dos portugueses e o tráfico de escravizados acrescentaram-se aos grupos étnicos que aqui já viviam, múltiplos outros. Quando o sistema de ensino brasileiro se estruturou enquanto tal, esta já era uma sociedade multicultural, pelo menos há mais de 4 séculos. Entretanto, com o pensamento e o olhar voltados para Europa, os governantes e os educadores, traduzindo as metas da classe que representavam, ignoraram deliberadamente índios, africanos e seus descendentes, empurrando-os para fora das margens da sociedade, como bem mostram propostas curriculares, programas de ensino e livros escolares, que não incluem sua presença, pelo menos não positivamente, na história nem na sociedade brasileira (SILVA, 2001, p. 384).

O que interessava à elite branca era produzir uma narrativa hegemônica e uma identidade nacional única, reprimindo a cultura e o conhecimento dos colonizados e apagando as diferenças. Ao impossibilitar que outros grupos étnicos narrassem sua própria história, negou-se um Brasil mestiço. A ausência de representação de indígenas e negros nos currículos de história e nos livros didáticos tinha como propósito apagar saberes não legitimados. E, quando apareciam, eram folclorizados.

A história que se autodefiniu como universal, como sustenta Arroyo (2013), não

⁷⁰ Para Gilberto Freire a formação da sociedade brasileira, embora composta por diferentes etnias e culturas, não teria sido marcada por conflitos de caráter puramente racial havendo, no Brasil, uma democracia racial.

reconheceu nossa pluralidade e diversidade. Uma história parcial que negou nossa rica formação. Todavia, as histórias ocultadas nos currículos merecem e precisam ser conhecidas, principalmente para modificar a visão forjada de nossa história que coloca indígenas e negros como meros coadjuvantes história, possibilitando assim a construção de identidades positivas de outros grupos étnico-raciais⁷¹.

A partir das décadas de 1970-1980, cresceu a participação dos Movimentos Sociais e houve uma renovação da historiografia brasileira, em que pesquisadores passaram a se preocupar em estudar a participação dos excluídos na história. A intenção era repensar a historiografia, dando visibilidade a novos sujeitos e construindo novas narrativas históricas em que os alunos se reconhecessem como parte da história.

Entretanto, mesmo que, atualmente, muitos estudiosos questionem o currículo oficial das instituições de ensino, há ainda os defensores do currículo tradicional. Conforme aponta Bittencourt (2018), a luta para se elaborar um currículo marcado pela pluralidade cultural tem sofrido resistência por parte dos setores mais conservadores da sociedade, que consideram o estudo das culturas afro-brasileira e indígena uma forma de “distorção do sistema educacional brasileiro”. Bernardin, autor da obra intitulada “Maquiavel Pedagogo”, cuja edição brasileira foi autorizada ao Instituto Olavo de Carvalho, relata que

[...] a reforma pedagógica que ocorre atualmente em numerosos países quer substituir os ensinamentos clássicos e cognitivos por um ensino ‘multidimensional e não cognitivo’ que toque em todos os componentes da personalidade: ético, afetivo, social, cívico, político, estético, psicológico. Trata-se de esvaziar os ensinamentos de seus conteúdos (cognitivos) [*sic*] para substituí-los por um doutrinamento criptocomunista e globalista, que vise a modificar os valores, as atitudes e os comportamentos. [...] Falta, no entanto, a aceitação do conjunto da sociedade e do corpo docente, o qual, até o momento, sempre opôs uma resistência passiva, mas determinada, a toda tentativa que tende a esvaziar o ensino de seu conteúdo (BERNARDIN, 2013, p. 86).

As histórias, memórias, saberes e culturas dos grupos subalternizados foram vistos por séculos como menores e sem importância, pois havia um interesse da elite em inculcar nos educandos, principalmente as das escolas públicas, de maioria pobre e afrodescendente, a ideologia branca, patriarcal, elitizada e europeizada. Contudo, como afirma Arroyo (2013), existe um “[...] jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação” (2013, p. 49). Mas, para o autor, não podemos esquecer que a visão do grupo dominante é apenas a visão de quem domina, mesmo que nos seja apresentada como realidade.

3.3 A Importância de um Currículo Decolonial

Opondo-se à linha conteudista, em que a escola é apenas o espaço da transmissão do conhecimento legitimado pela classe dominante, o educador Paulo Freire defende que a escola precisa considerar conteúdos que apresentem significados para os alunos. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire analisa o que chamou de “concepção bancária da educação”. Por meio da educação bancária nas instituições de ensino, os educandos memorizariam e reproduziriam conhecimentos legitimados, incorporando a ideologia do opressor, reforçando e perpetuando a hierarquia social marcada pela desigualdade.

Freire aponta que a educação pode ampliar as injustiças e as desigualdades sociais, mas pode também empoderar e elevar a autoestima de grupos excluídos e subalternizados da

⁷¹ O intuito da pesquisa é criar identidades positivas aos afrodescendentes.

história, construindo identidades positivas e formando o educando para a cidadania. Para o autor, a educação deve estar embasada na conscientização e tanto a história quanto a escola devem contribuir para a formação do cidadão crítico, sendo primordial que os conteúdos estejam associados a uma “[...] leitura crítica da realidade” (FREIRE, 2000, p. 29).

Para desenvolver a consciência crítica no aluno, Freire (1979) defende uma educação reflexiva e problematizadora, que possibilitaria ao oprimido lutar contra sua situação de subordinação. No currículo, como sinaliza Freire (2000, p. 15-16), deveria constar a cultura popular, pois “[...] a qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas [...] pela possibilidade que todos os usuários [...] tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura”.

Na obra “Pedagogia do oprimido”, de acordo com a análise de Silva (2017), Freire deu início a uma pedagogia e a um currículo pós-colonialista. Ao problematizar as relações de poder em países que foram colonizados, Freire desperta o interesse por temas até então excluídos, que se tornaram relevantes à teoria pós-colonialista, buscando privilegiar a epistemologia dos povos que foram dominados. Segundo Silva, no contexto em que o multiculturalismo foi ganhando força, as obras de Freire contribuíram, fundamentadas no diálogo intercultural, para a elaboração de um currículo e de práticas pedagógicas de caráter decolonial. Como examina Mota Neto,

Entendemos que esta é uma forte característica decolonial e intercultural da proposta pedagógica de Paulo Freire, porque possibilita que o outro negado desenvolva o seu direito de falar, se expressar, se posicionar, superando as barreiras do silêncio impostas pela modernidade/colonialidade. [...] Desse modo, entendia que o processo de libertação de um povo não pode se completar se este povo não reconquista sua palavra, o direito de se expressar automaticamente, de pronunciar e nomear o mundo com suas próprias palavras e não com as dos colonizadores (MOTA NETO, 2016, p. 213-214).

A utilização de uma pedagogia baseada no diálogo como meio de reflexão para a conscientização e politização do educando seria, de acordo com Freire (1979), o caminho para a criação de uma educação libertadora. Para o autor, a proposta de uma educação como prática libertadora sugere “[...] a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2004, p. 59). A crença no professor detentor do saber, enquanto os educandos são os que não sabem nada, mostra uma educação que impossibilita, como analisa Freire (2004), a construção de uma identidade, sendo fundamental entender a escola como espaço plural.

O Brasil, marcado pela pluralidade, precisa pensar na construção de uma educação decolonializada. A decolonialidade pode colaborar para uma educação contra-hegemônica, avessa à ordem estabelecida, permitindo a produção de um conhecimento epistêmico que ultrapasse a hegemonia eurocêntrica. Tanto a pedagogia contra-hegemônica quanto a pedagogia freiriana⁷² vêm a contribuir para que a instituição escolar seja um espaço de inclusão, podendo utilizar-se das várias histórias e memórias da cidade, como afirma Ana Maria Araújo Freire, Nita Freire (informação verbal)⁷³, tendo como propósito, segundo Pádua, Risério e Correia,

⁷² A pedagogia contra-hegemônica teria como objetivo ir contra a hegemonia, contra a ordem estabelecida. A pedagogia freiriana tem como proposta a interação entre o educador e o educando por meio do diálogo, utilizando-se da realidade social e das experiências do educando para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que os educandos possam ver sentido no que estudam.

⁷³ Discurso de Nita Freire, professora e viúva de Paulo Freire, no II Congresso Internacional Paulo Freire “O legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica”, entre os dias 28 de abril e 1º de maio de 2018, realizado no campus Pampulha da UFMG. Ver: O legado de Paulo Freire: contra-hegemonia, amor e linguagem – Jornal Pensar a Educação em Pauta. Disponível em:

[...] fazer a mediação sensível entre o passado e o presente, revisitar as memórias de uma localidade, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural ao longo do tempo, [...] condição fundamental para a construção de uma nova cidadania e de identidades mais plurais, bem como para a identificação e proteção de comunidades produtoras de saberes singulares, específicos e únicos (PÁDUA; RISÉRIO; CORREIA, 2017, p. 51).

Uma educação decolonial, valendo-se de um currículo e de uma pedagogia decolonial que se comunica com os Movimentos Sociais, está comprometida com os grupos oprimidos, com as memórias coletivas e com as histórias dos subalternizados. Uma educação que incorpora, como analisam Miranda e Riascos (2016), múltiplos saberes e conhecimentos até então invisibilizados. E um dos desafios para uma educação decolonial seria formar educandos questionadores e críticos do velho sistema colonial, sendo está considerada a função mais notável da escola, na atualidade. Segundo Gomes,

A descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade (GOMES, 2020, p. 231).

O reconhecimento da diversidade de histórias e memórias dos povos que vieram escravizados para o Brasil é uma luta dos Movimentos Sociais desde a década de 1980, em especial para a pesquisa dos Movimentos Sociais Negros. Nesse mesmo período, com o fim da Ditadura Empresarial-militar e a redemocratização da política brasileira, houve, como sustentam Heymann e Arruti (2012), a possibilidade de debates sobre a memória nacional, principalmente sobre as memórias dos subalternizados. Nilma Gomes (2017) afirma que “Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade” (2017, p. 16). Mais do que reconhecer a diversidade de histórias e memórias, os Movimentos Sociais Negros lutaram para que estas fossem acrescentadas ao currículo escolar, que no entanto, limitaram-nas a projetos extracurriculares.

A partir dos questionamentos levantados pelos Movimentos Sociais Negros, tencionando romper com o eurocentrismo e as relações de poder, foi possível pensar em uma perspectiva decolonial negra para o currículo, pondo o negro enquanto sujeito histórico, produtor de conhecimento, valorizando suas experiências, ignoradas pela cultura dominante. Conforme analisa Segato (2021), romper com o eurocentrismo seria algo crucial pois, desde o período colonial, o eurocentrismo significou um racismo hierarquizado que discrimina saberes e reprime civilizações, conferindo às pessoas valores desiguais. Para Nunes (2010), é preciso pensar em estratégias que valorizem outros conhecimentos além do eurocêntrico, tendo como base a diversidade que não necessita de um centro.

A pressão feita pelos Movimentos Sociais Negros após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada pela ONU, em Durban, na África do Sul, em 2001, tornou possível a participação dos Movimentos afro-brasileiros no Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2002. Como aponta Pereira,

A Conferência de Durban reuniu 173 países e atraiu a atenção mundial para o tema das políticas de reparação em relação à África e aos afrodescendentes pelo tráfico transatlântico de escravizados e por seus desdobramentos. A partir de sua *Declaração e Programa de Ação [sic]* para a erradicação de todas as formas de preconceito, os estados nacionais foram convocados a promover ‘a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional’, além de revisão e correção dos ‘livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos’. [...] Esses debates realizados em Durban tiveram grande impacto no Brasil, que, por ser signatário de sua *Declaração e Programa de Ação [sic]*, reconheceu internacionalmente a existência do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação (PEREIRA, 2021, p. 67).

Foi preciso, segundo Heymann (2007), questionar o mito da democracia racial, tão bem trabalhado por Gilberto Freire, para que houvesse o reconhecimento de um Brasil miscigenado, racista e preconceituoso. Reconhecer o Brasil como um país racista foi primordial para a luta antirracista, pois não há como combater algo que oficialmente não existe. Surgiram pesquisas que denunciavam o preconceito, o racismo, a intolerância e indicavam que a desigualdade social brasileira atingia de maneiras diferentes brancos e negros. Conforme Nunes (2006), o mito da democracia racial no Brasil existe porque somos um país com um racismo enraizado e com forte desigualdade racial que procura apagar da memória a violência contra o negro.

Os Movimentos Sociais Negros passaram a lutar para que houvesse o reconhecimento de uma sociedade brasileira plural, múltipla, diversificada, e a questionar a discriminação racial nas escolas, presente não apenas nos currículos e nos livros didáticos, mas no cotidiano escolar. Contudo, mais do que denunciar tais práticas, seria imprescindível pensar em propostas contra o racismo, a exclusão e a discriminação.

Outra preocupação que surgiu, fruto da atuação dos Movimentos Sociais Negros, foi como trabalhar a autoestima dos negros, aniquilada pela ideologia da superioridade branca. Procuravam-se meios de dar visibilidade à participação do negro na história a partir da construção de novas narrativas, valorizando sua cultura, memória, história e formas de resistência. No prefácio do livro “História oral e educação antirracista”, Kim Butler (2021, p. 08-09), examina que “O modo como as comunidades negras têm aproveitado a arte e a cultura a serviço de uma educação transformadora amplia nossa compreensão das possibilidades de uma pedagogia dos oprimidos”.

As etnias, segundo análise de Arroyo (2014), que foram por tanto tempo subalternizadas, “Exigem ser reconhecidas na educação escolar e popular porque, ao chegarem às escolas, [...] carregam suas identidades, saberes, culturas” (2014, p. 13) e buscam reconhecimento como sujeitos históricos. Para o autor, “[...] estamos em um momento de reescrita da história da colonização não tanto a partir dos povos colonizadores, mas dos povos colonizados” (ARROYO, 2013, p. 325). Mauro e Wilma Coelho (2015), ao analisarem o ensino de história e os desafios da diversidade, afirmam que a memória histórica é fundamental para a noção de pertencimento, formando identidades. É preciso refletir sobre como produzir conhecimentos que auxiliem os negros nos saberes de si mesmos, construindo sentimentos de pertencimento e identidades positivas, tanto individuais como coletivas.

Mais do que reconhecer a diversidade étnica, é essencial legitimar o que Castro (2017) denomina de “processo de enraizamento” dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil, reparando sua contribuição para a formação da nossa identidade. Como relata Arroyo (2014), não cabe mais, na atualidade, uma história e memória únicas. É preciso reconhecer outros sujeitos e reescrever a história. Para o autor,

Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas. Qual a intenção dessas ignorâncias? Perpetuar uma das funções da autoidentidade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioria. Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica (ARROYO, 2014, p. 30).

A história legitimada do Brasil, que exalta os feitos dos homens brancos, precisa construir outras narrativas. Como sustenta Gil (2019), não há história ou memória que sejam narradas de forma inocente, pois apresentam a visão de mundo do grupo dominante. Cabe ao educador ponderar o que a história legitimada define ser memorável para, a partir da análise, pensar em uma história que tenha significado para os discentes, principalmente os de escola pública, de maioria afrodescendente. São alunos que chegam às escolas imbuídos de conhecimentos e experiências, mas que são silenciados, invisibilizados pela história.

Não se objetiva anular os conhecimentos legitimados nas instituições de ensino, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes, pois “É necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e ‘vantagem pedagógica’” (MOREIRA; CANDAU, 2018, p. 31).

O currículo escolar pode promover um diálogo entre o conhecimento escolar legitimado e os saberes tradicionais dos diferentes grupos étnicos. E, quanto maior for a diversidade de sujeitos, mais enriquecedor poderá ser o currículo e mais dinâmicas as aulas, podendo-se trabalhar novos temas e conteúdos, utilizando-se de novas metodologias em que se priorize a diversidade ao invés de ocultá-la.

Descolonizar o conhecimento permite tornar mais difícil a atuação do dominador sobre o dominado, do opressor sobre o oprimido, a partir da construção de uma história contra-hegemônica e de um currículo decolonial. Como reforça Oliveira (2013, p. 137), é preciso “[...] revisitar concepções sobre a relação entre memória, passado e história, e como esses elementos são ensinados na escola”. Bloch (2001) também afirma que a história pode ser revisitada, apresentando novas interpretações do passado a partir de novas preocupações do tempo presente. E as histórias revisitadas e reinterpretadas, que reconhecem os oprimidos como sujeitos da história, devem compor os currículos escolares e os livros didáticos. Para Proença,

[...] tendo em conta a função social do ensino, este deve responder eficazmente às exigências da sociedade que o instaura e sustenta. Neste sentido, a aceleração que se tem verificado no processo de desenvolvimento da sociedade, tem provocado nos diversos órgãos e instituições escolares a consciência da necessidade da alteração dos currículos de forma a acompanhar as transformações escolares (PROENÇA, 1990, p. 62).

A partir de um currículo multicultural, as instituições escolares podem ter o compromisso de valorizar o que tem significado para as comunidades locais e regionais. Conforme aponta Apple (2008), o multiculturalismo trabalhado nas escolas não representa uma ameaça ao branco, por não alterar a estrutura de poder. E a história local, como construção da identidade social, pode representar possibilidades de romper com o eurocentrismo. Além disso, um currículo enriquecido com o estudo da história local e com a história da comunidade marginalizada possibilita construir outras narrativas na história em que haja “[...] valorização e respeito[sic] aos diferentes sujeitos e culturas que se fazem presentes na sociedade brasileira e, por conseguinte, no espaço escolar, interagindo entre si” (ARAÚJO, 2017, p. 49).

Segundo Bittencourt,

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na construção de *identidades* [sic]. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local, o regional e o mundial. Mas ainda, o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição das múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicos e sexuais. A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular (BITTENCOURT, 2018, P. 102).

No contexto atual, a educação não se limitaria apenas ao conteúdo curricular ou ao espaço escolar. Gil e Pacievitch (2017, p. 127) consideram que “A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam”. Segundo Arroyo (2013), é pertinente reconhecer que a experiência social gera conhecimento e que, ao invés de uma hierarquização de experiências, deve-se compreender que elas são plurais, podendo produzir múltiplos conhecimentos.

Para muitos especialistas, o aprendizado não se restringe aos conteúdos curriculares, mas também partiria das experiências vividas, como propõe a Carta das Cidades Educadoras. Também não se limitaria ao espaço escolar. Como afirmam Carneiro e Bauer (2021, p. 56), é preciso “Entender o espaço da cidade como um território educativo significa a reapropriação desse lugar – repleto de possibilidades educativas – no sentido de conectá-lo novamente à escola e à comunidade”.

A história pode ensinar conteúdos tradicionais, mas pode também propor diálogos interculturais para a construção de outras histórias que venham a contribuir para uma educação antirracista, contra o preconceito e a discriminação, a partir de saberes não legitimados. Como argumenta Carmem Gabriel (2019), o currículo, ao ser entendido como “ato de percorrer”, possibilita englobar diferenças e experiências. E a história pública⁷⁴ pode auxiliar na elaboração de novas narrativas sobre o passado, evidenciando novas experiências, utilizando-se dos conhecimentos que ultrapassam a sala de aula, como o espaço da cidade, conforme a Carta das Cidades Educadoras, enriquecendo assim o ensino de história.

O currículo tem sido empregado, segundo Meyer (2001), não apenas para manter a exclusão, a desigualdade e a subordinação, mas também tem sido empregado pelos grupos excluídos para falarem de si mesmos, como forma de resistência, denominado por Moura (2021, p. 8) de “estudos subalternos ou história vista de baixo”. Perante um currículo escolar ligado à etnia branca, detentora do poder, que invisibiliza outros sujeitos, culturas e saberes, é preciso analisar uma maneira para que os afrodescendentes, privados da história e da memória dos seus ancestrais, falem de suas experiências, narrem suas histórias e construam sua identidade.

No prefácio do livro “Pode o subalterno falar?”, de Spivak, Sandra Regina Goulart Almeida (2010) relata ser motivo de preocupação quando um intelectual acredita que pode falar pelo outro, produzindo narrativas de resistência. Para Almeida, o que tais intelectuais fazem, na verdade, “[...] é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido” (2010, p. 14). Segundo Arroyo (2013, p. 148), é urgente “[...] torná-los visíveis e reconhecê-los sujeitos críveis”.

⁷⁴ O conceito de história pública foi introduzido no Brasil a partir de 2011, abrangendo trabalhos históricos realizados fora das instituições educacionais e aproximando-se das práticas e metodologias da história oral. Apresenta temas relacionados à educação antirracista e às relações étnico-raciais, temas relevantes perante o crescimento do número de casos de racismo.

A partir das leis que normatizam nosso sistema educacional e das políticas de educação que nos são impostas, como a BNCC, é preciso elaborar metodologias para que os invisibilizados de nossa história possam se tornar protagonistas. Entendendo-as como propostas de educação neoliberal, é interessante refletir como aplicá-las em uma proposta de currículo decolonial.

3.4 Pensando a BNCC em uma Proposta Decolonial

As leis que regem o sistema educacional brasileiro desde a década de 1990 e que permitiram mudanças nos currículos escolares foram influenciadas pelos Movimentos Sociais Negros, assim como por órgãos internacionais, como a UNESCO e a AICE. Apresentam pontos em comum com os princípios da Carta das Cidades Educadoras e com temas discutidos em seus Congressos Internacionais. A BNCC, como política educacional, também foi influenciada pela AICE.

A possibilidade de uma base curricular comum surgiu com a Constituição de 1988 que, em seu Art. 210, previa que seriam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”⁷⁵. A LDBEN, de 1996, em seu Art. 26, também apresentava a necessidade dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio terem uma base nacional comum. Contudo, a primeira tentativa de consolidar uma base nacional comum teria ocorrido em 1998, com os PCNs, que possibilitaram o enriquecimento curricular por meio do diálogo com outras histórias, memórias, culturas e identidades, a partir do estudo da história local. Entretanto, os PCNs acabaram não consolidando uma base comum.

Somente em 2015, foi apresentada a primeira versão da BNCC. Em 2016, foi apresentada sua segunda versão e, em 2017, sua versão final, passando a ser aplicada no Ensino Fundamental em 2020 e no Ensino Médio em 2022. Documento de caráter normativo, a BNCC deve servir de consulta para a organização do currículo e para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Atua de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁶ e com a LDBEN, sendo orientada pelas DCNs, originárias da LDBEN, que foram criadas pelo CNE em 1997 para orientar o planejamento do currículo escolar.

No documento da BNCC consta como objetivo promover a elevação da qualidade do ensino e a equidade educacional, desenvolvendo nos educandos habilidades e competências para o pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo o documento, a questão da equidade teria como preocupação reverter a exclusão histórica que marginalizou indígenas, quilombolas, afrodescendentes e alunos com deficiência. E, por meio de uma educação integral, o educando poderia alcançar seu pleno desenvolvimento em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e moral. Tais propostas assemelham-se às propostas da Escola Nova, de Anísio Teixeira, da década de 1930, em que a educação integral garantiria aos educandos, por meio de atividades complementares ao currículo, o desenvolvimento intelectual, cultural, social, físico, moral, emocional, artístico e espiritual, formando um cidadão pleno para atuar no mercado de trabalho. Aparece também no décimo quarto princípio da Carta das Cidades Educadoras, que defende o “crescimento integral e saudável de todas as pessoas, promovendo o seu bem-estar físico, emocional e mental”.

⁷⁵ Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988_04.10.2017/art_210_.asp. Acesso em 04 out. 2021.

⁷⁶ O PNE é regulamentado pela Lei 13.005/2014. Documento que determina as metas e estratégias para a política educacional brasileira a serem adotadas por dez anos (2014 a 2024) objetivando: melhorar a qualidade do ensino, superar a desigualdade educacional, formar para o trabalho, promover a cidadania e os direitos humanos, erradicar o analfabetismo e a discriminação.

De acordo com o documento da BNCC, seria proposta do Ensino Médio aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e na formação técnica ou profissional. Para os defensores da BNCC, a proposta não é qualificar o educando para atender ao mercado de trabalho, mas flexibilizar o currículo, alterando os conteúdos das disciplinas tradicionais por meio de itinerários formativos⁷⁷. Definidos pelas redes de ensino, os itinerários formativos ofertados devem se adequar à realidade e à necessidade do educando.

Como a maioria dos educandos das escolas públicas está matriculada na Educação Profissional, os itinerários “formação técnica profissional”, segundo os estudiosos contrários à BNCC, qualificariam os alunos para o mercado de trabalho, afastando-os das universidades, intensificando assim o processo de exclusão social. Tais estudiosos consideram que as reformas educacionais propostas teriam como desígnio transformar a educação em simples mercadoria, apresentando um currículo nacional único atrelado aos interesses econômicos. O ensino técnico e profissionalizante limitaria o conhecimento e desenvolveria apenas habilidades relevantes ao funcionamento do sistema capitalista. As reformas educacionais também teriam controle sobre o conhecimento a ser ensinado nas escolas, esvaziando a autonomia dos professores. Chaves (2021) considera que a intervenção neoliberal na educação converte tudo em mercadoria para fins econômicos e, ainda, subtrai a possibilidade dos docentes em assumirem suas responsabilidades sociais de serem agentes transformadores.

Os estudiosos contrários a BNCC também criticam a relação entre os setores público e privado, apresentada no documento, que reforça a influência dos empresários nas reformas educacionais, como se fossem especialistas em educação. Para tais empresários, a educação pode estimular a autonomia no educando, sendo o aluno responsável por sua formação e empreendedor de si mesmo, adquirindo um aprendizado essencial para “saber-fazer” por meio do desenvolvimento de habilidades e competências. O saber-fazer foi defendido por Anísio Teixeira no pós Primeira Guerra Mundial, incentivando o processo de industrialização no Brasil. O empreendedorismo e a relação entre os setores público e privado constam na Carta das Cidades Educadoras, revisada em 2020 que, em seu décimo sexto princípio, defende que haja a “promoção do empreendedorismo”; e, no décimo oitavo princípio incentiva a “cooperação entre as administrações e a sociedade civil organizada, ONG, organizações sem fins lucrativos, comunidade empresarial e outras iniciativas privadas”. Para Laval,

[...] as autoridades políticas e econômicas que desejam combinar educação de massa com escolha mais restrita de conteúdos em função de sua utilidade econômica e social têm o apoio de certos reformistas pedagógicos bastante imprudentes que, em nome da democratização, consideram que as crianças do povo não podem *a priori* [sic] receber a cultura da elite (LAVAL, 2019, p. 50).

A BNCC considera que o ensino pode melhorar a partir das escolhas dos educandos em estudar de acordo com suas aptidões e interesses. A proposta é semelhante a que consta no relatório elaborado por Edgar Faure *et al.* em 1972 para a UNESCO. Pela BNCC, o educando escolhe o que estudar, não apenas de acordo com suas aptidões, mas conforme seu projeto de vida, do que almeja e projeta para si, a ser descoberto com o auxílio do professor. Tal proposta aparece também no décimo sexto princípio da Carta das Cidades Educadoras, sendo dever do município “ofertar aos seus habitantes a perspectiva de ocuparem um lugar na sociedade. Devem proporcionar aconselhamento para sua orientação pessoal e profissional”.

Visando atender à avaliação nacional, a BNCC padroniza o conteúdo curricular. Segundo análise crítica de Freitas (2016), pela BNCC, 40% do conteúdo curricular pode estar relacionado aos estudos das especificidades locais e 60% do currículo deve ter uma base comum

⁷⁷ São cinco os itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

a ser aplicada em todo país, reposicionando a formação dos professores, o material didático e todo sistema de avaliação nacional. Todavia, o sistema de avaliação nacional estará de acordo com os 60% que são a base comum do currículo. Tal fato, para Freitas, é alarmante, pois transformará em optativa o estudo da diversidade local, por não constar na avaliação nacional. E os 60% tendem a se transformar em 100% do ensino nas escolas, prejudicando o estudo da diversidade local. Segundo Penna e Ferreira,

[...] mesmo reconhecendo a qualidade da BNCC, essa imbricada relação *política educacional/mercado/avaliação externa* [sic] pode ser assaz perigosa para o funcionamento do sistema em médio prazo. Por esse ângulo, o hábil reprodutor das exigências curriculares dentro do calendário escolar será o perfil do professor desejável. O processo crítico-reflexivo da História, essencial para a formação da cidadania, perderá espaço para a educação bancária, pela qual os alunos – e a competência docente – serão avaliados pela correspondência de conteúdos em exames elaborados por pessoas alheias ao cotidiano da sala de aula (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 121).

A padronização dos conteúdos curriculares é apresentada como necessária para melhorar a qualidade educacional. Porém, para alguns estudiosos, a padronização dos conteúdos seria um problema diante das realidades muito distintas dos educandos. As próprias condições desiguais da oferta educacional impediriam a padronização, uma vez que as comunidades, as instituições escolares e os sujeitos são múltiplos. As políticas educacionais de caráter neoliberal, como a BNCC, são preocupantes, como aponta Gomes (2020) pois, mesmo tendo como discurso a modernização, colonizam os currículos, mantendo uma política colonial.

Apesar de ser um projeto neoliberal que atende aos interesses dos detentores do poder, a BNCC pode ser interpretada e aplicada sob outra perspectiva. As leis que regem o sistema educacional brasileiro e a Constituição de 1988, que são as bases da BNCC, permitem aplicá-la de forma a dar visibilidade aos grupos subalternizados da nossa história.

A elaboração da chamada Constituição Cidadã, ao contar com a participação dos Movimentos Sociais Negros e do Movimento Indígena, procurou atender às reivindicações de grupos silenciados nos currículos do ensino de história, permitindo avanços na democratização da educação. Em seu Art. 215, consta ser dever do Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos que participaram do nosso processo civilizatório. E, pela LDBEN, n. 9.394/96, em seu Art. 26, a base nacional comum dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio pode ser complementada por uma parte diversificada, utilizando-se das características regionais para enriquecer o aprendizado.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como política de reparação, foi elaborada a Lei n. 10.639/03, que alterou a Lei n. 9.394/96. A Lei n. 10.639/03 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, tornando-as obrigatórias nos currículos escolares da Educação Básica das escolas públicas e privadas. Entretanto, o assunto não deveria estar limitado ao estudo da escravidão. A LDBEN sofreu nova alteração, em seu Art. 26, por meio da Lei n. 11.645/08. A partir de então, tornaram-se obrigatórias a História e Cultura de Afro-brasileiros e africanos e das populações indígenas brasileiras.

A implantação da Lei n. 10.639/03 e da Lei n. 11.645/08, frutos da luta dos Movimentos Sociais, reconheceu e valorizou a diversidade étnico-racial brasileira nas instituições de ensino. A inclusão da história da África, da história indígena e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica dava esperança para a construção de uma nova história do Brasil, diferente da história ensinada desde o século XIX. Segundo Nilma Lino Gomes,

O primeiro artigo da LDBEN afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Se entendemos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei (GOMES, 2013, p. 71).

Os PCNs também contribuíram, a partir de temas transversais, para a construção de identidades plurais, trabalhando a pluralidade cultural, a ética, a saúde e o meio ambiente. Porém, um dos temas transversais propostos seria a diversidade étnico-racial brasileira que, para alguns estudiosos, não poderia ser apenas um tema transversal por sua relevância para a construção de identidades positivas dos negros, devendo, por isso, compor o currículo escolar.

De acordo com a BNCC, a área das Ciências Humanas deve proporcionar aos educandos a capacidade de interpretar o mundo, semelhante à ideia de Paulo Freire. Reconhece a diversidade de histórias e sujeitos e estimula o pensamento crítico, a autonomia do educando e a formação para a cidadania. A BNCC tem também como objetivo educar o aluno para respeitar as diferenças, combatendo a discriminação e o preconceito, trazendo em suas competências gerais a necessidade de

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

É impreterível pensar em como elaborar um currículo a partir da BNCC, desconstruindo o mito da superioridade branca e da inferioridade do negro. E, se a educação reproduz tal mito e continua permitindo que as minorias identitárias não se reconheçam nos currículos escolares, por meio dela pode-se combater a discriminação, o preconceito e o racismo, valorizando a pluralidade e o respeito à diferença. Ao invés de um currículo que desenvolva nos educandos apenas habilidades e competências para atender ao mercado de trabalho, é preciso pensar em competências voltadas à história, memória e identidade positiva dos grupos excluídos. Conforme a BNCC,

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, p. 401).

Diante da ausência ou pouca representatividade do negro na história do Brasil, é vital pensar na equidade educacional, que segundo a BNCC, possibilita uma política de reparação, revertendo a exclusão histórica que marginalizou indígenas, quilombolas e afrodescendentes. A equidade racial na educação permite contar a história pela perspectiva do negro. E a comunidade quilombola, muito ligada à tradição oral, prática que colaborou para a preservação de seus saberes e conhecimentos, pode contribuir para a construção de narrativas históricas negras. Mas, para Abreu, Mattos e Dantas,

Em vez de mera substituição do etnocentrismo europeu pelo africano, propõe-se ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira. Daí a orientação para que o ensino de história do Brasil não dê destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. A importância do estudo da história de organizações negras, como os quilombos e seus remanescentes, de irmandades religiosas ou associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras, por exemplo, vincula-se também à exigência de que as instituições escolares repensem as relações étnico-raciais e pedagógicas em seu espaço e entorno (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2009, p. 186).

Ao invés de um currículo que oculta a história de luta e resistência do negro, é fundamental pensar em como elaborar um currículo decolonial, utilizando-se da história local, pois, conforme a BNCC, 40% dos conteúdos curriculares devem estar voltados para as especificidades locais. Para isso, o educar no espaço da cidade, com outros agentes educativos, como propõe a Carta das Cidades Educadoras, e as aulas-passeio propostas por Freinet, têm muito a contribuir. Freinet (2001) foi defensor da escola popular. Para o autor, a escola pode ter uma participação concreta na vida externa, não apenas com passeios, mas também por meio de visitas organizadas e atividades sociais. A sala de aula pode transformar-se em um espaço para discussão crítica, trazendo a vida externa para o espaço escolar, buscando descolonizar nosso olhar.

A BNCC deixa fissuras para a construção de narrativas históricas contra-hegemônicas e para a elaboração de um currículo decolonial, mesmo sendo uma proposta de educação neoliberal que atende ao sistema capitalista. Segundo Boaventura (2010), em *Epistemologias do Sul*, a proposta decolonial busca reconhecer e valorizar os múltiplos conhecimentos na luta contra o neoliberalismo. Por meio da prática decolonial, de acordo com Catherine Walsh (2019), pode-se questionar a hegemonia eurocêntrica. A autora utiliza-se das grietas, traduzidas, como analisam Nascimento e Souza (2020), por brechas decoloniais, que possibilitaria confrontar o modelo colonial de poder.

O estudo das especificidades locais, proposto na BNCC, pode reproduzir a história legitimada, hegemônica, colonial e excludente. Todavia, o que se busca com o estudo da história local é combater o preconceito e a discriminação. A pesquisa propõe a utilização do espaço da cidade de Paraty, município em que a escola focalizada está inserida, para a construção de uma narrativa histórica que dê visibilidade e protagonismo ao negro, contando, para isso, com a comunidade quilombola. Contudo, outras possibilidades de educação inclusiva podem ser criadas pensando na formação para a cidadania, no combate à discriminação e ao preconceito de gênero, classe social, etnia, religião e orientação sexual, com o intuito de desenvolver no educando o respeito às diferenças.

A proposta da pesquisa de combate ao preconceito e à discriminação está, inclusive, em conformidade com alguns princípios de caráter social da Carta das Cidades Educadoras: o terceiro princípio que defende “a promoção da diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa em condições de igualdade, ajudando a corrigir desigualdades decorrentes da classe social, origem, etnia, gênero, idade, orientação sexual”; o quarto princípio que promove a “participação de todos, sobretudo dos grupos em situação de maior vulnerabilidade, na vida cultural da cidade

como forma de inclusão, promovendo o sentimento de pertencimento e de boa coexistência. Apoiará as iniciativas culturais, tanto de vanguarda, como de cultura popular”; e o décimo nono princípio da Carta, que defende a “iniciativa à cultura e a troca de conhecimentos”.

3.5 A aula-passeio ao Quilombo do Campinho

A aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência objetiva enriquecer o currículo escolar, opondo-se à hegemonia eurocêntrica, a partir de um currículo decolonial, com o intuito de dar voz e visibilidade ao negro na história colonial de Paraty. Ao educar no espaço da cidade, contando com outros agentes educativos, a aula-passeio ao quilombo busca construir outras narrativas da história da cidade. Propõe, em um primeiro momento, identificar o conhecimento dos alunos sobre a história da cidade, examinando, por meio de fotografias (Figura 1), o Centro Histórico preservado para construir junto aos educandos outras narrativas⁷⁸.

Figura 1 - Apresentação dos slides - fotografias do Centro Histórico



Fonte: A autora.

A escola focalizada localiza-se no município de Paraty, na divisa com Angra dos Reis. A região, devido ao turismo e à Usina Nuclear, atrai pessoas de diversos lugares. A maioria conhece pouco sobre a história da cidade. Dos quinze alunos que participaram da aula-passeio, quatro moravam mais próximos ao Centro Histórico, sendo dois deles ex-alunos de colégios municipais de Paraty que estudaram a história da cidade em suas escolas. Um deles possuía parentes distantes morando no quilombo.

As escolas do município levam seus alunos para conhecer o quilombo, sendo os próprios professores da instituição a apresentar o espaço da Casa de Artesanato, a igreja, o posto de saúde e a escola municipal, narrando a história da comunidade. Os outros alunos desconheciam a existência de um quilombo em Paraty. Nenhum deles conhecia a história do quilombo contada pelo *griot*, o mais velho da comunidade que narra as histórias nos Roteiros Guiados à comunidade.

Segundo relato da comunidade, a escola foi a primeira do município a fazer o Roteiro

⁷⁸ A análise das fotografias do Centro Histórico tem a proposta de trabalhar a história e o patrimônio colonial, examinando o que foi preservado e o porquê, não sendo discutida a situação e a história atual de Paraty.

Guiado, que é dividido em três etapas: Contação com o *griot*, Passeio com o Monitor (Figuras 4 ao 10) e a Oficina, que não foi realizada com os alunos. A atividade deu-se com turmas da 1ª série do Ensino Médio, no tempo de aula, pois muitos alunos faziam cursos no contraturno, o que limitou o tempo da aula-passeio, com duração prevista de três horas. A atividade contribuiu para o enriquecimento do currículo de Sociologia, que apresenta como conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, “Cultura e Diversidade”, “Cultura e Identidade”, “Preconceito e Discriminação”. O primeiro espaço do quilombo a ser apresentado foi o restaurante (Figura 2), que possui um salão no pavimento superior. Nesse espaço acontece a Contação com o *griot* (Figura 3).

Figura 2 - Restaurante e o espaço de Contação



Fonte: L.M.

Figura 3 – Contação com o *griot*



Fonte: L.M.

Figura 4 – Passeio com o Monitor: Caminho das plantas medicinais



Fonte: L.M.

Figura 5 – Passeio com o Monitor: Casa de pau a pique



Fonte: L.M.

Figura 6 – Passeio com o Monitor: escola municipal



Fonte: L.M.

Figura 7 – Passeio com o Monitor: A Casa de Artesanato



Fonte: S.M.R

Figura 8 – Passeio com o Monitor: A igreja Católica



Fonte: L.M.

Figura 9 – Passeio com o Monitor: Posto de saúde



Fonte: L.M.

Figura 10 – Passeio com o Monitor: Placa de titulação



Fonte: L.M.

O Roteiro Guiado marcou a retomada das atividades do Quilombo do Campinho da Independência após quase dois anos de pandemia da Covid-19. As aulas também estavam retornando, o que dificultou a proposta da aula-passeio, realizada com os alunos que, durante as aulas híbridas, optaram em ter aulas presenciais. Os educandos que participaram da aula-passeio foram avaliados de acordo com a proposta da atividade, mas cumprindo a Portaria 419, que lhes garante três instrumentos avaliativos.

Além da análise do Centro Histórico por meio de fotografias, que gerou análises interessantes sobre a história colonial e elitizada da cidade, o passeio ao quilombo permitiu construir narrativas que colocaram o negro como protagonista da história da cidade. Por fim, realizou-se um debate refletindo sobre como o negro é apresentado na história legitimada da cidade e na história do Brasil, as questões do preconceito e da discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Paraty como Cidade Educadora” procurou meios de colocar o negro como protagonista na história da cidade. Buscou também dar visibilidade ao negro na história legitimada nas instituições de ensino. Para tal, a pesquisa entendeu que a história hegemônica e colonial, predominante nas instituições de ensino, não seria a mais adequada. Surgiu a necessidade de pensar na construção de narrativas contra-hegemônicas e na elaboração de um currículo decolonial.

O estudo permitiu analisar a história da educação brasileira, que teve como função, desde o período colonial, educar conforme a etnia e a condição social, ampliando os privilégios dos brancos e excluindo os negros, privando-os de direitos e ampliando a desigualdade.

A proposta das Cidades Educadoras foi relevante para a pesquisa pela intensa influência dos princípios da Carta das Cidades Educadoras nas leis e políticas educacionais brasileiras, em especial na BNCC, obrigatória nas instituições de ensino em todo território nacional. Conclui-se que a Carta das Cidades Educadoras é um projeto neoliberal pouco conhecido, mas de grande influência, que precisa ser melhor estudado por atender aos interesses dos detentores do poder do sistema capitalista. No entanto, a Carta das Cidades Educadoras, quando analisada no meio acadêmico, na maioria das vezes é vista de forma positiva.

Perante um currículo escolar eurocêntrico e conteudista, com um aprendizado predominantemente restrito ao espaço escolar, o estudo entendeu ser imprescindível buscar uma maior valorização de espaços não formais como instrumento para o aprendizado. Os espaços das urbes, como os Centros Históricos, apresentam possibilidades de aprendizado que são pouco exploradas e que, quando exploradas, tendem a valorizar a história hegemônica e colonial do Brasil.

A pesquisa entendeu que muitas cidades brasileiras possuem um valor histórico que poderia ser melhor desfrutado, e a cidade colonial de Paraty é um exemplo. Uma cidade com grande valor histórico que pode contribuir diretamente, a partir da história local, para o ensino de história. Não utilizar a cidade para educar é desperdiçar a criação de uma conexão entre a comunidade e a escola, entre o educando e seu município. E utilizá-la é construir uma identidade e a sensação de pertencimento local.

Entretanto, ao invés de seguir um currículo eurocêntrico que perpetua um racismo estrutural, o intuito da pesquisa foi utilizar o espaço da cidade para enriquecer o currículo escolar e construir identidades positivas do negro a partir da valorização dos saberes quilombolas. Preservou-se, contudo, a história colonial e hegemônica de Paraty, pois brancos e negros contribuíram para a formação da cidade. Foi preciso questionar as histórias, memórias e patrimônios preservados e legitimados, tanto nas urbes quanto nas instituições de ensino, relacionando-os com o poder e o privilégio da elite branca, para pensar na construção de narrativas históricas contra-hegemônicas e decoloniais.

Pensar em Paraty como Cidade Educadora, aplicando, como tantos municípios não membros da AICE, seus princípios, permitiu refletir sobre como educar a partir das histórias e memórias legitimadas e preservadas da cidade, lançando um novo olhar sobre o Centro Histórico. O propósito foi dar visibilidade aos invisibilizados da cidade e de nossa história, aos subalternizados, excluídos e marginalizados, enriquecendo o currículo e o aprendizado escolar, contando com outros agentes educativos da cidade, como propõe a Carta das Cidades Educadoras, principalmente em seus princípios referentes às questões sociais.

Ficou evidente na pesquisa que a cidade e seus habitantes podem contribuir para o enriquecimento do currículo escolar e do ensino de história. Todavia, compreendeu-se que pela educação pode-se combater a discriminação e o preconceito, reafirmando, assim, a importância da escola e do professor para uma educação antirracista.

Este trabalho possibilitou examinar meios de enriquecer o ensino de história e o currículo. Ao propor a aula-passeio no Quilombo do Campinho da Independência, educou no espaço informal da cidade, tendo como agente educativo o *griot*, conforme a proposta da Carta das Cidades Educadoras para desenvolver uma educação inclusiva. Entretanto, há muitas possibilidades do educar na urbe, com outros agentes educativos, pensando em propostas para a inclusão, no combate ao preconceito e à discriminação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 186.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi; ROMEU, Júlia (Trad.). **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio. *In*: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; FEITOSA, Marcos Pereira; FEITOSA, André Pereira (Trad.). **Pode o subalterno falar?** Belo horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 14.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justem. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Moufee**. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/mQtGPDfjR85HxSSLtmgCzbM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos (pesquisa); CYPRIANO, André (fotografia). **QUILOMBOLAS: tradições e culturas de resistência**. Santa Cecília, SP, s/d.
- APPLE, Michael Whitman; FIGUEIRA, Vinícius (Trad.). **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, reimp. 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação e justiça social: os avanços na garantia de direitos da população negra no Brasil. *In*: ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus; SOBRINHO, Raquel Alves (Orgs.). **Educar na e para a diversidade: lugares, saberes, práticas e conflitos**. Curitiba: CRV, 2017, p. 49.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus; SOBRINHO, Raquel Alves (Orgs.). **Educar na e para a diversidade: lugares, saberes, práticas e conflitos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARROS, José D'Assunção. **Cidade e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Educ, Pesqui. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BAUMAN, Zygmunt; MEDEIROS, Carlos Alberto (Trad.). **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDIN, Pascal; RIBEIRO, Alexandre Müller (Trad.). **Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica**. Campinas, SP: CEDET, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. 6 reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

BORGES, Edmar José; SANT'ANA, Izabella Mendes. **A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal**. Laplage em revista, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756523014/html/index>. Acesso em 09 jan. 2021.

BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura Brasileira: temas e situações**. 4. ed. 7. imp. São Paulo: Editora Ática, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* **Educação, cultura e sociedade**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004, p. 34.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. A base é a base: Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 20 de abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL, Eric. O carnaval crioulo dos cucumbis (Rio de Janeiro, década de 1880). In: ROCHA, Helenice *et. al.* (Orgs.). **Identidades, memórias e projetos políticos**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, p. 35.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 20 ago. de 2021.

BUTLER, Kim. Prefácio. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; CRESPO, Fernanda Nascimento; SILVA, Jessika Rezende Souza da; LIMA, Thayara Cristine Silva de Lima (Orgs.). **História oral e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades**. São Paulo: Letra e Voz, 2021, p. 08-09.

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e cultura**. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2013, p. 25-30.

CAMOZZATO, Viviane Castro, COSTA, Marisa Vorraber. **A educação permanente e as impermanências na educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1, p. 153-159, jun. 2017. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/er/nspr.1/0104.4060-er-01-00153.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANDAU, Joël; FERREIRA, Maria Letícia (Trad.) **Memória e identidade**. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **A afro-américa: a escravidão no novo mundo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CARNEIRO, Anita Natividade; BAUER, Caroline Silveira. Cartografias da história e da memória da ditadura civil-militar brasileira: intersecções entre o ensino de história, a história pública digital e o patrimônio. In: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (Orgs.). **História pública e ensino de história**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021, p. 56.

CARRETERO, Mário; LIMA, Carlos Henrique Lucas (Trad.). **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Carta das Cidades Educadoras. Declaração de Barcelona 1990. Declaração de Gênova 2004 nov. 2004. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 17 dez. 2019.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.). **Dicionário temático de**

patrimônio: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CASTRO, Cláudia Pereira Santos. Estereótipos, preconceitos, reducionismo e inferiorização do negro no livro didático: alguns apontamentos. *In:* ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus; SOBRINHO, Raquel Alves (Orgs.). **Educar na e para a diversidade:** lugares, saberes, práticas e conflitos. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 59-62.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do sul:** uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

CIDADES EDUCADORAS: Congressos Internacionais. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. 2013, p. 266-267. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CIDADES HISTÓRICAS. Inventário e Pesquisa. Parati. IPHAN. Edições do Senado Federal, Brasília, v. 84, 2007. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/000845983_Cidades_historicas_Parati.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

COELHO, José Silvestre. Cidades Educadoras. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho profissional e condição docente. Belo Horizonte; UFMG. Faculdade de Educação, 2010, p. 01. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br>. Acesso em: 13 ago. 2020.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 18 jan.2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003. *In:* ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão:** cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 286.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma; SOUZA, Rane (Trad.). **Interseccionalidade.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSORTE, Josildeth Gomes; COSTA, Marcia Regina da (Orgs.). **Religião, política, identidade.** São Paulo: EDUC – Série cadernos PUC, 1988, p. 134-136.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia.** 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2020.

COTRIM, Cássio Ramiro Mohallem. **Villa de Paraty**. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2012.

CUNHA, Daniel José da. **Educação política e educação escolar**: análise do projeto cidades educadoras. 5 jul. 2019 – Dissertação – Mestrado em educação UFJF – Ciências Humanas: Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11341>. Acesso em: 02 fev. 2021.

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

Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Digital Library. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em: https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FANON, Frantz; MASSANO, António (Trad.). **Os condenados da terra**. 2. ed. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2021.

FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser**. Lisboa- Portugal: Livraria Bertrand, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

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

FRANKE, Pedro Campos. Uma história documental de Paraty. *In*: MATTOS, Iaci Sagnori de; MONTEIRO, Lício Caetano do Rego; NOBRE, Domingos Barros; FRANÇA, Indira Alves (Orgs.). **Uma outra história de Paraty**: caderno pedagógico para projetos de Educação Escolar Diferenciada e Intercultural nas Escolas Caiçaras de Paraty-RJ, 2019, p. 15. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Uma_Outra_Historia_de_Paraty_-_Caderno_P-1.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

FREINET, Célestin; BRANDÃO, Eduardo (Trad.). **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, José Carlos de O. (Zezito). **Crônicas de Paraty**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Sumaúma Editora e Gráficas Tribuna de Petrópolis. 2002.

FREIRE, José Carlos de O. (Zezito). **Paraty no século XX**. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância: organização e notas de Ana Maria Araújo Freire**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018, p. 157-161.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo; SILVA, Kátia de Mello (Trad.); CINDRA, Benedito Eliseu Leite (revisão técnica). **Conscientização: teorias e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **Os riscos da Base Nacional Comum Curricular**. 19 de jul. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nKvngaMZdKk>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

GABRIEL, Carmem. Currículo de história. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 73.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de história**. História hoje: Revista de história e ensino. ANPUH - Associação Nacional de História, v. 4, n. 8, p. 32-56, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/193/141>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, 2006, n. 1, p. 133-139. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 02 jun. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. (Coleção questões da nossa época; v.9). 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Robert; CABEZUDO, Alicia (Orgs). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2011.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 155-156.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino de história: aportes para a formação docente. *In*: SIMAN, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina (Orgs.). **Patrimônio no plural**: educação, cidades e mediações. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 1. ed. 2017, p. 127.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2011, p. 100.

GOMES, Angela de Castro (Coord.). **Direitos e cidadania**: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GOMES, Marcus Vinícius. **Para além dos muros da escola**: a relação cidade-educação em debate. *Giramundo*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67-80. Jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/59>. Acesso em: 20 maio 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 71.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2020, p. 229-231.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 1-25. Disponível em:

[https://www.academia.edu/6305947/Mem%C3%B3ria_e_reconhecimento_notas_sobre_as_disputas_contempor%C3%A2neas_pela_gest%C3%A3o_da_mem%C3%B3ria_na_Fran%C3%](https://www.academia.edu/6305947/Mem%C3%B3ria_e_reconhecimento_notas_sobre_as_disputas_contempor%C3%A2neas_pela_gest%C3%A3o_da_mem%C3%B3ria_na_Fran%C3%92)

A7a_e_no_Brasil. Acesso em: 06 jun. 2019.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 69.

HALBWACHS, Maurice; SIDOU, Beatriz (Nova trad.). **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart; SILVA; Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes (Trad.). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HARVEY, David; CAMARGO, Jeferson (Trad.). **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (Orgs.). **História pública e ensino de história**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021.

HEYMANN, Luciana Quillet; ARRUTI, José Maurício. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil. *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 8.

Disponível em:

https://www.academia.edu/6305947/Mem%C3%B3ria_e_reconhecimento_notas_sobre_as_disputas_contempor%C3%A2neas_pela_gest%C3%A3o_da_mem%C3%B3ria_na_Fran%C3%A7a_e_no_Brasil. Acesso em: 06 jun. 2019

HEYMANN, Luciana Quillet. O dever de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. *In*: GOMES, Angela de Castro (Coord.). **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 30-37.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.); CAVALCANTE, Celina Cardim (Trad.). **A invenção das tradições**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, bell; CIPOLLA, Marcelo Brandão (trad.). **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. *In*: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Editora UFSCar, 1997, p. 48.

Jornal Pensar a Educação em Pauta. Um jornal para a educação brasileira. **O legado de Paulo Freire: contra-hegemonia, amor e linguagem**. 8 de maio de 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-legado-de-paulo-freire-contrahegemonia-amor-e-linguagem>. Acesso em: 23 jan. 2021.

JULIANO, Tiago. Turismo e patrimônio. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.). **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020, p. 98.

LANDER, Edgardo (Org.); SILVA, Júlio César Casarin Barroso (Trad.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso Livros, 2005.

LAVAL, Christian; CUNHA, Márcia Pereira; OTA, Nilton Ken (Trad.). **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal.** São Paulo: Elefante, 2020.

LAVAL, Christian. ECHALAR, Mariana (trad.). **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996. 4. ed. Brasília: 2020. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 05 mar. 2021.

LE GOFF, Jacques; LEITÃO, Bernardo *et al.* (Trad.). **História e memória.** 7. ed. revista. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

LIMA, Michelle Fernandes. **Os educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas – eISSN: 1676-2584 – n. 31, p. 18-30, set. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5070/art02_31.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016, p. 314. pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

MAIA, Thereza e Tom. **Paraty - encantos e malassombras: guia cultural, história, festas, folclore.** Guaratinguetá, SP: Ed. Dos Autores, 2005.

MAIA, Thereza e Tom. **Paraty: história, festas, folclore, monumentos.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1991.

MAIA, Thereza e Tom. **Paraty para ti.** (Guia Cultural) 1. ed. Lorena, SP: Stiliano, 2000.

MAIA, Tom; MAIA, Thereza Regina de Camargo; FERRI, Mário Guimarães (Apres.). **Paraty.** 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política.** *Pro-Posições* [online]. 2011, vol. 22, n. 3, p.131-148. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300010>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MATTOS, Iaci Sagnori de; MONTEIRO, Lício Caetano do Rego; NOBRE, Domingos Barros; FRANÇA, Indira Alves (Orgs.). **Uma outra história de Paraty: caderno pedagógico para projetos de Educação Escolar Diferenciada e Intercultural nas Escolas Caiçaras de Paraty-RJ,** 2019. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Uma_Outra_Historia_de_Paraty_-_Caderno_P-1.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

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

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. **É possível uma pedagogia da Cidade?** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 40, p. 212-221, dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639815>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **História local e memória: limites e validade**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

MELLO, Diuner José. **Paraty: roteiro do visitante**. Informativo Turístico e Cultural, 1976.

MELLO, Diuner. **Paraty Estudante**. 2. ed. Instituto Histórico e Artístico de Paraty e Prefeitura Municipal de Paraty. Angra dos Reis: Gráfica Freitas, 2009.

MEMMI, Albert; MORAES, Marcelo Jacques de (Trad.). **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MEYER, Dagmar Esterman. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Orgs.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 375-378.

MINAMISAKO, Maria Célia Comparatto. **A questão da hegemonia em Gramsci**. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educação em Foco, Juiz de fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Bagagens possíveis, entre alfenins, fitas e monumentos: o tema do patrimônio no livro didático de história. *In*: SIMAM, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina Miranda (Orgs.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2017, p. 158.

MOLINA, Ana Heloisa; LUZ, José Augusto Ramos da (Orgs.). **Museus e lugares de memória**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

MONASTA, Atilio; NOSELLA, Paolo (Trad.). **Antonio Gramsci** (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOOSA, Ebrahim. Transições no 'progresso' da civilização: teorização sobre a história, a prática e a tradição. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina AS, 2010, p. 296-297.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. 2. reimp. Petrópolis: RJ: Vozes, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. **Comportamento e Interações na História Afro-Brasileira**. Nós Transatlânticos. 11 de jan. de 2017. Disponível em: <http://www.youtubr.com/watch?v=8qtmypkR8k>. Acesso em: 04 jun.2022.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. **Escravidão, homossexualidade e demonologia**. São Paulo, Ícone, 1988.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 3. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MOURA, Clóvis. **O negro**: de bom escravo a mau cidadão?. 2. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 6. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Clóvis. **Resistência ao escravismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Erica Pereira dos Santos; SOUZA, Victória Guimarães. **Formação continuada e pedagogia decolonial**: o M.A.R. e o samba. Revista Teias v. 21, n. 63, out./dez. 2020. Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/53968/36189>. Acesso em: 21 set. 2022.

NORA, Pierre; KHOURY, Yara Aun (Trad.). **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Proj. História, São Paulo, 10 dez.1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 21 maio 2019.

NUNES, João Arriscado. O resgate a epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina SA, 2010, p. 247.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. Dossiê: Psicologia e Ideologia - o Preconceito Racial. USP, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/kQXPLsM8KBkZYSBTnTGhvmj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2020.

OLIVEIRA, Almir. Educação patrimonial. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 99.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. (Orgs.) **História regional e local: discussões e práticas**. Salvador: Quarteto Editora, 2010.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso; MANZELLO, Viviane Chequini. **Apontamentos críticos para uma educação intercultural**. Educação Inter/Multicultural. Revista Ibero-Americano de Educação. v. 68, n. 2, p. 9-30, 15 jul. 2015. ISSN 1022-6508/ISSNe 1681-5653. Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU). Disponível em: <http://rieoei.org/histórico/deloslectores/6780.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho profissional e condição docente**. Belo Horizonte; UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br>. Acesso em: 13 ago. 2020.

OLIVEIRA, Dennis de. Prefácio. *In*: MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 3. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020, p. 13-14.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Relações entre memória e objeto no estudo das cidades. *In*: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e cultura**. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2013, p. 137.

OMEGNA, Nelson. **A cidade colonial**. 2. ed. Brasília: Ebrasa, 1971.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. 6 reimp. São Paulo: Contexto, 2021, p. 131-139.

PÁDUA, Karla Cunha; RISÉRIO, Fátima Silva; CORREIA, Roseli. Os quintais como patrimônio. *In*: SIMAM, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina (Orgs.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2017, p. 51.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidades**: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 92, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>. Acesso em: 07 abr. 2019.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de história**. Intellèctus, ano XX, n. 1, 2021, p. 16-33. ISSN 1676-7640. Disponível em: [file:///C:/Users/Pensador/Downloads/60983-214525-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pensador/Downloads/60983-214525-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 11 mar.2022.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à base nacional comum curricular e a escola sem partido. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 121.

PEREIRA, Amílcar Araújo; CRESPO, Fernanda Nascimento; SILVA, Jessika Rezende Souza da; LIMA, Thayara Cristine Silva de Lima (Orgs.). **História oral e educação antirracista**: narrativas, estratégias e potencialidades. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Narrativas de re(existência)**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal *et al.* **Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil – eISSN: 1981-8108 – v. 19, n. 32, p. 17-35, jan.-jun.-2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2642>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PNE – **Plano Nacional de Educação** – Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#>. Acesso em: 19 jan.2021.

POULOT, Dominique; TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas (Trad.). **Uma história do patrimônio no ocidente, séculos XVIII-XIX**: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

POZO, Joan Manuel del. **O conceito de “cidade educadora”, hoje**. *Educação e vida urbana*: 20 anos de Cidades Educadoras, 2013, p.30. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PRINCE, Ana Enedi. **Metodologias diversificadas para o ensino da história local**: Vale do Paraíba. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/aprender história**: questões de didática aplicada. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

Programa Novo Mais Educação – Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 jan.2021.

Publicações do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Tricentenário de Parati**: notícias históricas. Joze de Souza Azevedo Pizarro e Araujo e outros. Rio de Janeiro, n. 22, 1960.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina SA, 2010, p. 113.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.); SILVA, Júlio César Casarin Barroso (Trad.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso Livros, 2005, p. 227-274.

QUINTÃO, Antonia Aparecida. **Irmandades negras**: outro espaço de luta e resistência. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

Relato técnico do programa de educação patrimonial trem da vale. **Outras memórias, outros patrimônios**. Fundação Vale. Lei de incentivo à cultura. Ministério da Cultura, s/d.

RESENDE, Viviane de Melo (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2019.

RIBAS, Marcos Caetano. **A história do caminho do ouro em Paraty**. Paraty/RJ: Contest Produções Culturais, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICOEUR, Paul; FRANÇOIS, Alain *et al.* **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROBIN, Régine; DIAS, Cristiane; COSTA, Graciely (Trad.). **A memória saturada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROCHA, Helenice *et al.* (Orgs.). **Identidades, memórias e projetos políticos**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

ROSSI, Paolo; MOULIN Nilson (Trad.). **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTANA, Analia. Memória, diversidade étnico-racial e cosmovisão africano-brasileira: diálogos e experiências possíveis para a educação na contemporaneidade. *In*: ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus; SOBRINHO, Raquel Alves (Orgs.). **Educar na e para a diversidade**: lugares, saberes, práticas e conflitos. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 23.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática de tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. 4. reimp. (Coleção para um novo senso comum, v. 4), São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina SA, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus; ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SOBRINHO, Raquel Alves (Orgs.). **Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará!**: ancestralidades, religiosidades, educações e identidades na educação contemporânea. Curitiba: CVR, 2020, p. 25- 45.

SANTOS, João de Almeida. **O princípio da hegemonia em Gramsci**. Lisboa: Coleção: Vega Universidade, s/d.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura do poder**: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2005.

SANTOS, Paulo. **Formação de cidades no Brasil colonial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Iphan, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SEGATO, Rita; JATOBÁ, Danielli; GONTIJO, Danú (Trad.) **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2013.

SILVA, Luiz Heron da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, Mônica Ribeiro da *et al.* **Faz sentido uma base nacional comum curricular?**. Revista X, [S.l.], v.15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77308/41874>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Editora UFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 384.

SILVA, Sandra Siqueira. **A patrimonialização da cultura como forma de desenvolvimento**: considerações sobre as teorias do desenvolvimento e o patrimônio cultural. AURORA, ano V, n. 7 – Janeiro de 2011. 9silva106a113. pdf. ISSN: 1982-8004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1248>. Acesso em: 14 abr.2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. 6. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SIMAM, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina (Orgs.). **Patrimônio no plural**: educação, cidades e mediações. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2017.

SOUZA, Marina de Mello e. **Paraty**: a cidade e as festas. 2. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. (As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social). 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; FEITOSA, Marcos Pereira; FEITOSA, André Pereira (Trads.). **Pode o subalterno falar?** Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

THOMPSON, Paul; OLIVEIRA, Lólio Lourenço de (Trad.). **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Atual, 2007, p. 181-182.

TOMÉ, Allana; TCHMOLA, Camila. “**Paraty: do sagrado ao profano**”, 21 de maio 2012. Disponível em <http://vaiparaty.com.br/assista-ao-documentario-paraty-do-sagrado-ao-profano/>. Acesso em: 10 de maio 2020.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2020, p. 35-36.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 272. pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

VENEGAS, Hernán. **Patrimônio cultural e turismo no Brasil em perspectiva histórica: encontros e desencontros na cidade de Paraty**, 2011. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2011_Hernan_Venegas-S.pdf. Acesso em: 05 nov.2020.

VILLEN, Patrícia. **A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 83, 23 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 21 set. 2022.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Serie Pensamiento decolOnial. Editora: Abya-Yala; 1. ed. Spanish Edition, 2019. Kindle. Disponível em: https://www.amazon.com.br/gp/product/B07MZ9GGB8/ref=ppx_yo_dt_b_d_asin_title_o07?ie=UTF8&psc=1&asin=B07MZ9GGB8&revisionId=4d330071&format=1&depth=1. Acesso em: 27 nov. 2020.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. **Formação do Brasil colonial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. “Essa identidade tá sendo construída por nós”: cultura

histórica na voz de uma liderança comunitária do quilombo do Morro Alto. *In*: ROCHA, Helenice *et al.* (Orgs.). **Identidades, memórias e projetos políticos**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, p. 59.

SITES

<https://www.aberta.org.br/educarede/2013/05/21/sao-paulo-sera-cidade-educadora/>. Acesso em 07 jul. 2020.

https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_u_ma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em: 21 set. 2022.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 15 jan. 2021.

<https://www.edcities.org/pt/congresso/> Acesso em: 10 fev.2020.

https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

[https://www.educabras.com/ensino_medio/materia/geografia/o_posguerra/aulas/organizacoes_internacionais#:~:text=Ap%C3%B3s%20o%20t%C3%A9rmino%20da%20Segunda,Internacional\)%20e%20o%20Banco%20Mundial](https://www.educabras.com/ensino_medio/materia/geografia/o_posguerra/aulas/organizacoes_internacionais#:~:text=Ap%C3%B3s%20o%20t%C3%A9rmino%20da%20Segunda,Internacional)%20e%20o%20Banco%20Mundial). Acesso em 20 maio 2021.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06 jul. 2022.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mar.2021.

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#>. Acesso em: 19 jan. 2021.

<https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 jan. 2021.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 20 mar.2021.

<https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 07 maio 2021.

ANEXOS

ANEXO A - A Carta das Cidades Educadoras (revisada em 2004)

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), no ano de 2004, em Gênova, reformulou a Carta das Cidades Educadoras, buscando adaptar a primeira Carta às mudanças nas cidades. Os vinte princípios ou artigos da Carta foram reagrupados, conservando seu perfil global, o número de artigos foi mantido, mas modificados em seu conteúdo e posição, como serão apresentados: I – O direito à Cidade Educadora, com seis artigos; II- O compromisso da Cidade, com seis artigos, III- Ao serviço integral das pessoas, com oito artigos (POZO, 2008, p. 29)⁷⁹.

Princípios da Carta

1- o direito a uma Cidade Educadora, onde todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela oferece.

2- promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda forma de discriminação.

3- encorajar o diálogo entre gerações, com o exercício das aptidões em matéria educativa, no contexto da qualidade de vida, da justiça social e promovendo seus habitantes.

4- as políticas municipais tem caráter educativo, de acordo com as necessidades dos moradores.

5- os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, nos aspectos de seu currículo ou os objetivos referentes ao conhecimento da cidade e as diferentes manifestações culturais.

6- o papel da administração municipal é fundamental, pois possui informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus moradores.

7- encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal, valorizando seus costumes e origens.

8- a transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência.

9- estimular a participação cidadã, com perspectiva crítica e co-responsável, orientando para atividades que desenvolvam valores éticos e cívicos.

10- dando maior atenção as necessidades de crianças e jovens, o governo local deve dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços adequados para que haja o desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os moradores da cidade.

11- uma Cidade Educadora deve oferecer qualidade de vida a todos os habitantes da cidade, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho e aos transportes públicos.

12- cabe a prefeitura pensar elaborar um conjunto de direitos que atinja a todos os moradores da cidade. O projeto educador do governo local deve ajudar o crescimento pessoal e coletivo do indivíduo.

13- o município deverá oferecer espaços de formação e debate, incluindo os intercâmbios entre as cidades possibilitando que seus moradores assumam as inovações que isso gera.

14- procurar que todas as famílias recebam formação que permita ajudar seus filhos a crescer e aprender a cidade e promovendo formação aos educadores.

15- oferecer aos moradores da cidade a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, com ativa participação social.

⁷⁹ Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras, 2008.

16- estar atento a todas as formas de exclusão e marginalização. Deverão ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que tem o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Encorajar a coesão social entre os bairros e seus habitantes.

17- intervenções para resolver as desigualdades.

18- Estímulo ao associativismo enquanto modo de participação.

19- o município deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos, identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializado aos habitantes da cidade.

20- formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços⁸⁰.

⁸⁰ CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona 1990. Declaração de Gênova 2004 nov. 2004. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 17/12/2019.

ANEXO B - A Carta das Cidades Educadoras (revisada em 2020)

Os municípios com representação no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona em 1990, incluíram na Carta Inicial os princípios básicos pelos quais se deve reger o impulso educativo da cidade. Partiram da convicção de que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Gênova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos [sic], Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela [sic] Direito à Cidade (2005), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

Os vinte princípios da Carta foram reagrupados da seguinte maneira: I – O direito à Cidade Educadora, com cinco artigos; II- O compromisso da Cidade, com oito artigos, III- Ao serviço integral das pessoas, com sete artigos

Princípios da Carta

- 1- O direito à Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação. Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidade de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferta. Renova seu compromisso com a formação de seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspectos. O governo municipal implementará políticas para remover obstáculos que prejudiquem o direito à igualdade e à não discriminação.
- 2- Os municípios devem propor uma política educativa ampla, incluindo todas as formas de educação formal, não formal e informal, bem como uma constante interação com as diversas manifestações culturais. As políticas municipais de educação devem estar inspiradas nos princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, sustentabilidade, qualidade de vida e promoção de seus habitantes.
- 3- A cidade promoverá a educação na diversidade para a compreensão, cooperação solidária internacional reconhecimento e respeito pelos povos indígenas e outros grupos étnicos objeto de discriminação. Promoverá a liberdade de expressão e religiosa, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa em condições de igualdade. Ajudará a corrigir desigualdades decorrentes da classe social, origem, etnia, gênero, idade, orientação sexual.
- 4- Promoverá o direito à cultura e a participação de todas as pessoas, sobretudo dos grupos em situação de maior vulnerabilidade, na vida cultural da cidade como forma de inclusão, promovendo o sentimento de pertença e de boa coexistência. Apoiará as iniciativas culturais, tanto de vanguarda, como de cultura popular.
- 5- A Cidade Educadora promoverá a proximidade e a cooperação entre gerações e combaterá o preconceito etário.
- 6- Os governos locais devem dispor de informações precisas sobre a situação e as condições de vida dos seus habitantes e do território. Deve assegurar canais permanentes de comunicação com indivíduos e grupos.
- 7- A cidade disponibilizará recursos ao alcance de todos e garantirá a conectividade desde todas as áreas e espaços da cidade. Combaterá a exclusão digital.
- 8- A Cidade Educadora construir-se-á numa colaboração que constitui uma das marcas distintivas da Cidade Educadora. Deverá contar com as instituições e organizações civis e sociais, considerando as iniciativas privadas e outras formas de

participação espontânea.

9- O município avaliará o impacto educativo, social e ecológico das políticas municipais para a sua melhoria contínua.

10- A cidade tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria, bem como valorizar o patrimônio material e imaterial e a memória histórica. A valorização dos seus costumes e de suas origens deve ser compatível com os direitos humanos.

11- A transformação da cidade deve ser presidida pela harmonia entre as novas necessidades, a sustentabilidade e a perpetuação de edifícios e símbolos alusivos ao seu passado e existência.

12- O município deve criar e zelar pela manutenção de espaços, equipamentos e serviços públicos.

13- Promoverá a participação e corresponsabilidade de todos os seus habitantes na adoção de estilos de vida e de consumo justos, resilientes e sustentáveis.

14- A Cidade Educadora garantirá o crescimento integral e saudável de todas as pessoas, promovendo o seu bem-estar físico, emocional e mental.

15- A cidade tomará medidas necessárias para que as famílias recebam formação para acompanhar o crescimento de seus filhos e filhas. Desenvolverá propostas de formação para profissionais e todos os que, na cidade, desempenham, muitas vezes sem saber, funções educativas.

16- Deve ofertar aos seus habitantes a perspectiva de ocuparem um lugar na sociedade. Devem proporcionar aconselhamento para sua orientação pessoal e profissional, promovendo o empreendedorismo. Deve promover uma relação estreita entre os planos educativos, as necessidades do mercado de trabalho e a comunidade.

17- As cidades devem desenvolver políticas preventivas contra os diversos mecanismos de violação de direitos, exclusão e marginalização. Devem empenhar-se na promoção da coesão social.

18- As intervenções dedicadas ao combate às desigualdades podem assumir múltiplas formas, mas devem partir de uma visão global dos direitos e interesses da pessoa. Na luta contra as desigualdades deve incentivar a cooperação entre as administrações e a sociedade civil organizada, ONG, organizações sem fins lucrativos, comunidade empresarial e outras iniciativas privadas.

19- A cidade estimulará o associativismo colaborativo e o voluntariado. Apoiará iniciativas na cultura, no desporto, a solidariedade, a troca de conhecimentos, o respeito pelos direitos humanos e pelos valores democráticos.

20- Deverá oferecer formação em valores e práticas de cidadania democrática que promovam o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento pelo bem comum⁸¹.

⁸¹ CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS – revisada em 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANEXO C – Congressos Internacionais de Cidades Educadoras

Congressos Internacionais de Cidades Educadoras	Tema e objetivo(s)
I Congresso International-Barcelona 1990	<p>“A cidade como cenário educativo”. Foi definido no Congresso que a administração local deveria identificar quais espaços, além da família e da escola, seriam agentes educativos, abrindo meios de participação à cidadania, e convidando educadores a considerarem a cidade como o grande centro de recursos à sua disposição. Elaborou-se a Carta das Cidades Educadoras e foi criado um Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE), dirigido pela cidade de Barcelona. Criou-se o Comitê Permanente de Intercongressos, para colaborar com a cidade organizadora do II Congresso e estudar a necessidade em se criar uma organização que promoveria a comunicação entre as cidades de acordo com os princípios da Carta. O Comitê funcionou até 1994, quando foi criada a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), com sede em Barcelona.</p>
II Congresso International-Gotemburgo (Suécia) 1992	<p>“A formação permanente nas cidades educadoras”, objetivou estender a educação das crianças e dos jovens para uma educação ao longo da vida.</p>
III Congresso International-Bolonha 1994	<p>“Re/Conhecer-se: para uma nova geografia das identidades”. Os processos migratórios começavam a ser reconhecidos, havendo a necessidade de se pensar na multiculturalidade como fenômeno urbano emergente, principalmente na Europa. Foram elaboradas dez teses para uma Cidade Educadora multicultural: a cidade deve combater o isolamento, a marginalização e submissão dos imigrantes, desempregados, portadores de deficiência; aliança entre o sistema formalizado das entidades educativas (famílias, autoridades locais e igrejas) em uma educação permanente; ofertas socioculturais da cidade e pluralismo nas escolas; presença constante das famílias trabalhando com os seus filhos a diferença; atuação do governo local para o multiculturalismo; atuação do setor privado no combate a marginalização e exclusão; promover qualidade de vida e interação entre culturas; desenvolver nos indivíduos um pensamento migratório; os cidadãos devem ser vistos como protagonistas das decisões.</p>

<p>IV Congresso International- Chicago 1996</p>	<p>“As artes e as humanidades como agentes da mudança social”. Estabeleceu-se vínculos entre as estruturas políticas e a vida cultural.</p>
<p>V Congresso International- Jerusalém 1999</p>	<p>“Transportar o legado e a história para o futuro”. Foi discutido a importância dos legados materiais e imateriais e a presença urbana das religiões. Um dos aspectos importantes, no âmbito no Congresso, foi o decálogo aprovado pela Assembleia Geral da AICE, no qual se afirmava: a cidade educadora como um serviço ao cidadão; a atuação da AICE nas culturas universais; uma educação global para todos os cidadãos; a liderança dos presidentes das câmaras nas ações educativas; o aproveitamento das oportunidades para melhorar o diálogo educador; o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras com aplicação de políticas de troca de experiências; possibilidade de análise e revisão dos princípios da Carta e dos Estatutos da Associação se necessário; as reflexões das cidades como a principal fonte de atualização das Cidades Educadoras; valores educativos para desenvolvimento dos habitantes na convivência e progresso pessoal e colectivo.</p>
<p>VI Congresso International- Lisboa 2000</p>	<p>“A cidade, espaço educativo no novo milênio”. O programa ficou dividido em cinco pontos: a apropriação do espaço da cidade pelas pessoas; memória e identidade da cidade; desenvolvimento local, solidariedade e interdependências; a diversidade como recurso educativo para a cidade e para a escola: novos modelos de participação e cidadania; educação, formação, emprego e lazer: o papel estratégico da cidade.</p>
<p>VII Congresso International- Tampere (Finlândia) 2002</p>	<p>“O futuro da educação: o papel da cidade num mundo globalizado”. Neste Congresso, apresentou-se o projeto “A Cidade Educadora Virtual”⁸², com o objetivo de favorecer o intercâmbio e a aprendizagem entre cidades. As comunicações agruparam-se em cinco âmbitos: o papel da cidade em criar e manter os sistemas educativos; os ambientes de ensino modernos: redes locais e globais; valores e aspectos éticos e étnicos do ensino; igualdade, desigualdade e marginalização; ensino e trabalho.</p>

⁸² Foi apresentado o projeto <https://www.edcities.org>. Acesso em 26 jul. 2020.

VIII Congresso International- Gênova (Itália) 2004	“É possível outra cidade: o futuro da cidade como projeto coletivo”. Foi discutido a necessidade de que o projeto educativo e cultural da cidade seja compartilhado para que haja o desenvolvimento local sustentável e analisou-se a desestruturação que provêm da globalização. Houve a atualização da Carta das Cidades Educadoras, organizada num preâmbulo e três secções: O Direito a uma Cidade Educadora, O Compromisso da Cidade e Ao Serviço Integral das Pessoas. Novos temas foram incorporados como a formação ao longo da vida; o acesso de todas as pessoas, em especial às portadoras de deficiência, a todos os serviços, edifícios e equipamentos urbanos; o acesso e a formação em tecnologias de informação e comunicação; e o desenvolvimento sustentável.
IX Congresso International- Lyon 2006	“A educação ao longo de toda a vida”: educação formal e não formal; relações humanas na cidade: convivência, democracia e igualdade; os espaços urbanos e os tempos sociais; a cooperação entre as cidades.
X Congresso International- São Paulo 2008	“Construção da cidadania nas cidades multiculturais”, e se rediscute o desejo e o compromisso de paz. Os três eixos temáticos que nortearam as plenárias e as oficinas do congresso foram: a cidade como espaço de aprendizagem; inclusão, Igualdade, direitos; identidade, diversidade, cidadania
XI Congresso International- Guadalajara (México) 2010	“Esporte, Políticas Públicas e Cidadania. Desafios para uma Cidade Educadora”. Os temas de debates foram: esporte, saúde, lazer e meio ambiente; esporte, inclusão social e participação cidadã; esporte, políticas públicas e espaço urbano; esporte, cultura de paz e educação em valores.
XII Congresso International- Changwon (República da Coréia) 2012	“Meio Ambiente Verde, Educação Criativa”, estruturado em três partes: políticas, planejamento urbano verde e infraestruturas sustentáveis em Cidades Educadoras; governança inclusiva, justiça social, empoderamento comunitário e treinamento em Cidades Educadoras.
O XIII Congresso International- Barcelona 2014	“Uma cidade educadora é uma cidade inclusiva”, estruturado nos seguintes eixos: inclusão como direito; a cidade como promotora de bem-estar e oportunidades de vida; participação e compromisso do cidadão; a cidade como espaço de convivência, diálogo e relacionamento; a cidade como espaço de inovação e pensamento criativo. Foi discutido a importância da educação ampla como instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e coletivo e para a melhoria da convivência e da solidariedade.

<p>O XIV Congresso International-Rosário (Argentina) 2016</p>	<p>“Vivendo juntos em nossas cidades”, objetivando construir cidades mais justas, respeitando a diversidade e estimulando a solidariedade.</p>
<p>O XV Congresso International-Cascais (Portugal) 2018</p>	<p>“A cidade pertence aos seus cidadãos”. Discutiu-se a coesão social e o sentimento de pertencimento à cidade.</p>
<p>O XVI Congresso International-ocorreria em Katowice (Polônia), nos dias 30 set. a 2 out. 2020 (Cancelado devido a Covid-19)</p>	<p>“Cidade de mudança como espaço para a criatividade e a inovação: música, meio ambiente, lazer e participação”. As cidades associadas compartilhariam experiências nos subtemas do Congresso: educação para a sustentabilidade e o meio ambiente; lazer: promovendo um estilo de vida saudável e a qualidade de vida; música e outras artes.</p>
<p>O XVI Congresso International-Andong (Coreia do Sul), Data: 25 a 28 de out. 2022 (Modalidade híbrida).</p>	<p>"Imaginando o futuro da educação na cidade: inovação, tradição e inclusão".</p>

Fonte: <https://www.edcities.org/pt/congresso/> Acesso em: 10 fev.2020.

CADERNO PEDAGÓGICO PARA UMA HISTÓRIA DECOLONIAL E CONTRA-HEGEMÔNICA DE PARATY



Elaboração: Regina Célia Santos Ribeiro Crispim
Orientação: Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho
Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória
Seropédica
2022

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Imagem 1 - Igreja Nossa Senhora dos Remédios</i>	<i>122</i>
<i>Imagem 2 - Os Passos da Paixão</i>	<i>123</i>
<i>Imagem 3 - Igreja Nossa Senhora das Dores</i>	<i>124</i>
<i>Imagem 4 - Cemitério de Gaveta</i>	<i>125</i>
<i>Imagem 5 - Sobrado dos Abacaxis</i>	<i>126</i>
<i>Imagem 6 - Eira - beira - tribeira</i>	<i>127</i>
<i>Imagem 7 - Sobrado Colonial</i>	<i>128</i>
<i>Imagem 8 - Livraria</i>	<i>129</i>
<i>Imagem 9 - Casa da Família Bragança</i>	<i>130</i>
<i>Imagem 10- Caminho do Ouro</i>	<i>131</i>
<i>Imagem 11 - Casa Art Déco</i>	<i>132</i>
<i>Imagem 12 - Casa de Dona Geralda</i>	<i>133</i>
<i>Imagem 13 - As ruas "entortadas" de Paraty</i>	<i>134</i>
<i>Imagem 14 - Igreja de Santa Rita</i>	<i>138</i>
<i>Imagem 15 - Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito</i>	<i>139</i>
<i>Imagem 16 - As telhas dos Casarões do Centro Histórico</i>	<i>140</i>
<i>Imagem 17 - Capela de Santa Cruz da Generosa</i>	<i>141</i>
<i>Imagem 18 - Distância do Trevo de Paraty ao Quilombo (13km)</i>	<i>154</i>
<i>Imagem 19 - Quilombo do Campinho da Independência - Paraty</i>	<i>155</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	115
Atividade 1	
<i>A história colonial do Centro Histórico de Paraty em fotografias</i>	119
<i>Analisando a história hegemônica e colonial de Paraty em fotografias</i>	122
Atividade 2	
<i>A presença do negro na história de Paraty em fotografias e narrativas históricas</i>	135
<i>A presença do negro na história de Paraty em fotografias</i>	138
<i>As histórias contadas em Paraty relacionadas aos negros</i>	142
<i>Debatendo o tema</i>	150
Atividade 3	
<i>Aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência</i>	151
<i>Localizando o Quilombo do Campinho da Independência</i>	154
Atividade 4	
<i>Reflexões Finais</i>	157
REFERÊNCIAS	161

APRESENTAÇÃO

Prezada professora, prezado professor!

Caderno Pedagógico para uma história decolonial e contra-hegemônica de Paraty é parte da dissertação Paraty como Cidade Educadora: história decolonial e contra-hegemônica da cidade, conforme exigência do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória - UFRRJ).

Educar no espaço da cidade

O espaço da cidade é pouco explorado para o aprendizado escolar. Quando utilizado, há uma predominância em apresentar as histórias legitimadas, europeizadas e elitizadas presentes na urbe, principalmente as histórias preservadas em museus. Entretanto, a cidade é um espaço plural, marcado pela diversidade, que pode ser melhor conhecido e aproveitado pedagogicamente.

Segundo Freinet (2001), da mesma forma que um turista carece de um guia que seja prático e preciso, é interessante que se elabore um guia a ser aplicado por educadores. A proposta do Caderno Pedagógico é educar no espaço da cidade por meio do estudo da história local, com o intuito de lançar um novo olhar sobre a história

legitimada da cidade e enriquecer o currículo escolar a partir da construção de narrativas que deem visibilidade e protagonismo aos subalternizados de nossa história.

Caderno Pedagógico para uma história decolonial e contra-hegemônica de Paraty aplica como metodologia para educar no espaço da urbe, com outros agentes educativos, conforme a Carta das Cidades Educadoras, a aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência, como propõe Freinet. O objetivo é despertar nos/as educandos/as novos interesses, possibilitando adquirir outros saberes, por meio de uma educação não formal.

A aula-passeio pode ser considerada “brecha decolonial”, uma forma de resistência, ao sugerir romper com a história colonial, hegemônica e eurocentrada ao propor um aprendizado a partir dos lugares de memórias dos grupos historicamente subalternizados, como o quilombo, estimulando o conhecimento de múltiplos saberes. Afinal, o espaço escolar não é neutro, podendo ser tanto um ambiente que preserva o ensino tradicional, como um espaço transgressor.

Segundo Nascimento e Souza (2020, p. 52), o termo Grietas, utilizada por Catherine Walsh, traduz-se por brechas. Brechas decoloniais seriam formas de enfrentamento ao poder colonial a partir de práticas pedagógicas de engajamento.

As atividades propostas podem ser trabalhadas tanto na disciplina de História, no Ensino Fundamental (7º e 8º anos) e no Ensino Médio (1ª e 2ª séries), ao estudar a história do Brasil no período colonial e imperial, quanto em Sociologia (1º série do Ensino Médio), por trabalhar temas como: Cultura e diversidade, Cultura e Identidade, Preconceito e discriminação. Podem ainda ser aplicadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental por trabalhar a história do município.

Sem a pretensão de apagar a história colonial de Paraty, a análise do Centro Histórico da cidade por meio de fotografias permite conhecer as histórias e memórias preservadas da urbe, com o intuito de identificar quando e como o negro é apresentado em sua história colonial, lançando um olhar crítico sobre o espaço.

As Atividades 1 e 2 serão trabalhadas de forma conjunta, com tempo estimado de três aulas de cinquenta minutos cada. Em um primeiro momento, através da análise de fotografias, a atividade busca reconhecer o patrimônio legitimado, colonial, eurocêntrico e elitizado que é valorizado em Paraty. Em um segundo momento, as fotografias relacionadas à participação do negro na história de Paraty e as narrativas históricas referentes ao negro existentes na cidade são analisadas, examinando como o negro é apresentado na história local: inferior, desrespeitoso e irresponsável, sendo possível ser investigada também a violência sofrida, bem como as formas de resistência.

A Atividade 3 tem o propósito de dar visibilidade ao negro na história local de Paraty por meio da aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência. A aula-passeio possibilita conhecer as histórias e memórias do negro através da “Contaçon com o Griot”, o mais velho e experiente da comunidade que preserva

e transmite oralmente as histórias, os saberes e a cultura da comunidade. Ao visitar lugares relacionados aos grupos historicamente subalternizados, silenciados e invisibilizados de nossa história, surge a possibilidade de se conhecer outros saberes, não limitados a um conhecimento hegemônico, eurocêntrico e colonial.

A Atividade 4 propõe refletir, a partir de debate e/ou questionário, acerca dos motivos para a invisibilidade do negro e para o protagonismo da elite branca, tanto na história local quanto na história do Brasil.

As atividades propostas, bem como as imagens escolhidas, são algumas sugestões para trabalhar a história da cidade de Paraty. Os debates e avaliações também podem ser adaptados ou podem ser elaborados outros modelos avaliativos. O importante é reconhecer o caráter excludente da história legitimada e construir novas narrativas que deem visibilidade e protagonismo ao negro, em um espaço onde predominam a identidade eurocêntrica e a história colonial e elitizada, e valorizar diferentes saberes, experiências, memórias e histórias. O tempo para a realização das atividades também pode variar.

ATIVIDADE 1

A história colonial do Centro Histórico de Paraty em fotografias

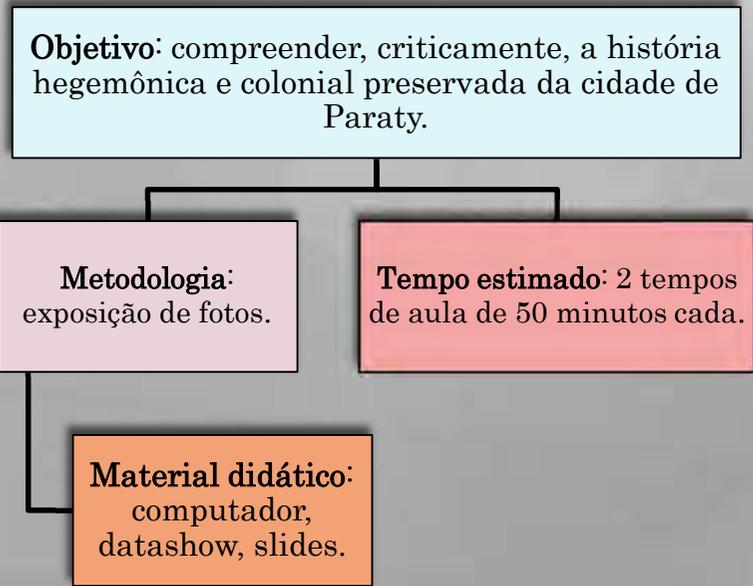
A proposta da atividade é conhecer a história colonial e a memória da elite local preservadas em Paraty por meio da análise de fotografias⁸³ do Centro Histórico. Afinal, a elite dominante, desde o período colonial, utiliza-se de uma memória histórica eurocêntrica para legitimar seu poder, reproduzida nos currículos escolares e nos livros didáticos, contando sua história como única, e invisibilizando outras narrativas históricas e grupos étnico-sociais, considerados, pela elite, inferiores e, por isso, sem valor histórico. Como afirma Le Goff (2013, p. 390), “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”.

Mesmo tendo como propósito construir outras narrativas históricas, a partir dos grupos subalternizados e invisibilizados de nossa história, não se deve apagar a história legitimada do Brasil, mas lançar sobre ela um novo olhar, buscando entender porque alguns fatos e personagens são visibilizados e outros são apagados. Deve-se examinar, também, a importância da Igreja Católica para legitimar o poder da elite branca e subordinar os negros aos valores e comportamentos dos brancos. Afinal, como afirma Paulo Freire quando participou do II Congresso Internacional das

⁸³ As fotos foram tiradas pela autora da pesquisa. O estudo da história e memória preservadas do Centro Histórico de Paraty tem como base a história contada sobre a cidade pelo guia de turismo, os livros de Thereza e Tom Maia: “Paraty: história, festas, folclore, monumentos”, “Paraty para ti: guia cultural” e “Paraty: encantos e malassombras: guia cultural, histórias, festas, folclore”; o livro de Zezito Freire: “Paraty no século XX”, o livro de Diuner Mello: “Paraty: roteiro do visitante: informativo turístico e cultural”.

Cidades Educadoras, em 1992, todos nós deixamos marcas na cidade⁸⁴. Apagar uma história para construir outra não contribui para a construção de uma história crítica. Ao se examinar a história hegemônica e colonial que predomina na história local e na história do Brasil, podemos entender como se ampliam e se afirmam as desigualdades e exclusões sociais para, então, combatê-las.

⁸⁴ Discurso de Paulo Freire, no II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em 1992. Ver: CIDADES EDUCADORAS, 2013, p. 266-267.



LEMBRETE!
É interessante estimular a participação do/a educando/a durante a apresentação dos slides com as fotos do Centro Histórico de Paraty, identificando o que o/a aluno/a conhece sobre a histórica da cidade.

Competência Geral 1 da BNCC: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

Décimo princípio da Carta das Cidades Educadoras: A cidade tem de saber encontrar, preservar, apresentar a sua identidade própria complexa e mutável, bem como valorizar o patrimônio material e imaterial e a memória histórica.

Analísando a história hegemônica e colonial de Paraty em fotografias

Imagem 1 - Igreja Nossa Senhora dos Remédios



Fonte: A autora

Foi construída em 1646, em terras doadas por Maria Jácome. Ao doar as terras, Maria Jácome impôs as condições de se construir uma capela dedicada a Nossa Senhora dos Remédios e de que os indígenas que ali viviam não fossem incomodados. A primeira capela, de pedra e cal, foi demolida em 1668, sendo erguida uma maior que ficou pronta em 1712. Em 1787, próxima à antiga igreja, foi construída outra igreja, ainda maior, entregue para culto público em 1873. A obra foi financiada e era frequentada pelas pessoas mais ricas da cidade, que pertenciam a Irmandade do Santíssimo Sacramento. Recebeu também dinheiro de Dona Geralda, que ainda forneceu escravos para sua construção. Mesmo assim, as obras foram paradas várias vezes por falta de dinheiro e até hoje não foram concluídas. Ficaram inacabados o fundo da igreja e suas duas torres. Moradores mais antigos dizem que as torres, que se encontram inclinadas, não foram construídas mais altas devido ao peso das pedras. Outros dizem que a inclinação é devido ao solo. Ao lado da igreja havia um cemitério. A Praça da Matriz, localizada em frente à igreja, é a antiga Praça do Imperador.

Imagem 2- Os Passos da Paixão



A elite da cidade, da Irmandade do Santíssimo Sacramento, mandou construir “Os Passos da Paixão”. São seis pequenos oratórios espalhados pelo Centro Histórico, abertos na procissão da Semana Santa.

Imagem 3 - Igreja Nossa Senhora das Dores



A igreja foi erguida em 1800 e era frequentada por mulheres brancas da elite de Paraty. A Irmandade das Dores era muito fechada e marcada pela forte discriminação racial. Entretanto, a Irmandade recebeu em seu coro três irmãs mulatas por suas vozes belíssimas. Dizem que, ainda hoje se escuta, à noite, o antigo coro, principalmente as vozes das três mulatas.

Imagem 4 - Cemitério de Gaveta



Local onde se enterravam padres e freiras. As mulheres brancas da Irmandade de Nossa Senhora das Dores também estão enterradas nesse cemitério, pois era comum enterrar os membros das irmandades em cemitérios próprios.

Imagem 5 - Sobrado dos Abacaxis



O sobrado colonial apresenta na fachada o abacaxi, símbolo da fartura, da prosperidade e da riqueza. Os desenhos e as cores azul e branca são símbolos da maçonaria. As cornetas serviam para escoar águas das sacadas dos sobrados.

Imagem 6 - Eira - beira - tribeira



A história colonial preservada no Centro Histórico de Paraty tem o intuito de evidenciar o período áureo de sua história. Assim, os casarões e os sobrados com eira, beira e tribeira pertenceriam às famílias de muitas posses.

Imagem 7 – Sobrado Colonial



O sobrado colonial apresenta desenhos em verde, outra cor que simboliza a maçonaria. A janela na parte térrea seria uma porta, sendo comum em casas baixas o comércio à frente, com seus moradores residindo aos fundos. Nos sobrados, a loja comercial ficava na parte inferior da casa e seus moradores no pavimento superior. As casas e os sobrados do Centro Histórico têm suas paredes brancas e em suas portas e janelas predominam as cores amarela, marrom, verde e azul. No período do ouro surgiram muitas casas e com o café foram construídos muitos sobrados. O período Imperial trouxe cores às paredes das casas. Porém, estas passaram a ser, obrigatoriamente, brancas, objetivando construir a ideia de Paraty como cidade colonial, de acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), quando o turismo se tornou a principal atividade econômica.

Imagem 8 - Livraria



A cidade de Paraty, preservando sua história do período colonial, mantém a livraria mais antiga da cidade. O que hoje são duas janelas eram portas.

Imagem 9- Casa da Família Bragança



A casa de 1850, a beira mar, hoje muito valorizada, no período colonial era o local onde se jogava lixo. Foi adquirida por Dom João Maria, pai de Dom João de Orleans e Bragança, bisneto de Princesa Isabel e atual morador do sobrado.

Imagem 10 - Caminho do Ouro



A rua que atravessa todo o Centro Histórico representa o período de desenvolvimento econômico da cidade. Segundo o guia turístico, no intuito de se exaltar tal período, o Caminho do Ouro seria o caminho por onde “passava ouro, café, açúcar, diamante, cana, madeira e a cachaça. Vinham de Ouro Preto, Minas Gerais, pela Estrada Real. Chegava à Paraty e embarcava para Portugal”.

Imagem 11 - Casa Art Déco



Em 1933, quando não havia o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em Paraty e a cidade vivia um período de intensa crise econômica, chegou à cidade o mestre de obras Oscar Lopes para trocar o piso e pintar a igreja Matriz. Fez também o coreto da Praça da Matriz para a Prefeitura. Construiu, ainda, a casa de José Olímpio do Amaral Viana, o Seu Cadete, que não gostava do estilo colonial. O modelo arquitetônico de sua casa representava a modernidade.

Imagem 12 - Casa de Dona Geralda



Personalidade ilustre da cidade, dona Geralda era filha única de Andreza Maria de São José e de Roque José da Silva, um armador de navio, visto como herdeiro de tesouros de piratas. De acordo com a tradição, seu pai teria presenciado piratas enterrando ouro na praia de Trindade ou teria participado de alguns saques. Dona Geralda herdou de seu pai uma grande fortuna. Como não teve herdeiros, deixou sua riqueza para a Santa Casa e para seus escravos libertos. Encontram-se sepultados na Igreja Matriz.

Imagem 13 - As ruas "entortadas" de Paraty



As ruas “entortadas” de Paraty. Não se vê o final das ruas. Há uma versão em que o “entortamento” teria sido feito a mando do “arruador” Antônio Fernandes da Silva para impedir as correntes de vento, pois havia a crença de que traziam muitas doenças. Outra versão é que as ruas “entortadas” seriam para proteger a cidade de possíveis ataques piratas. Há também uma versão popular, segundo o qual teria sido feito pelos escravizados para facilitar suas fugas. O calçamento das ruas, datado do século XVIII, seria obra dos homens negros. E, como não aguentaram o serviço as crianças negras passaram a fazer o calçamento que, segundo o guia de turismo, foi “chamado de pedra pé de moleque porque as mulheres escravas que moravam nas casas faziam o doce pé-de-moleque, para enfeitar as casas, as portas e janelas, e as crianças passavam a mão no doce e saíam correndo. As mulheres gritavam; ‘Não corre! Pede moleque! E as crianças olhavam para trás e davam tchau com o doce na mão’.

ATIVIDADE 2

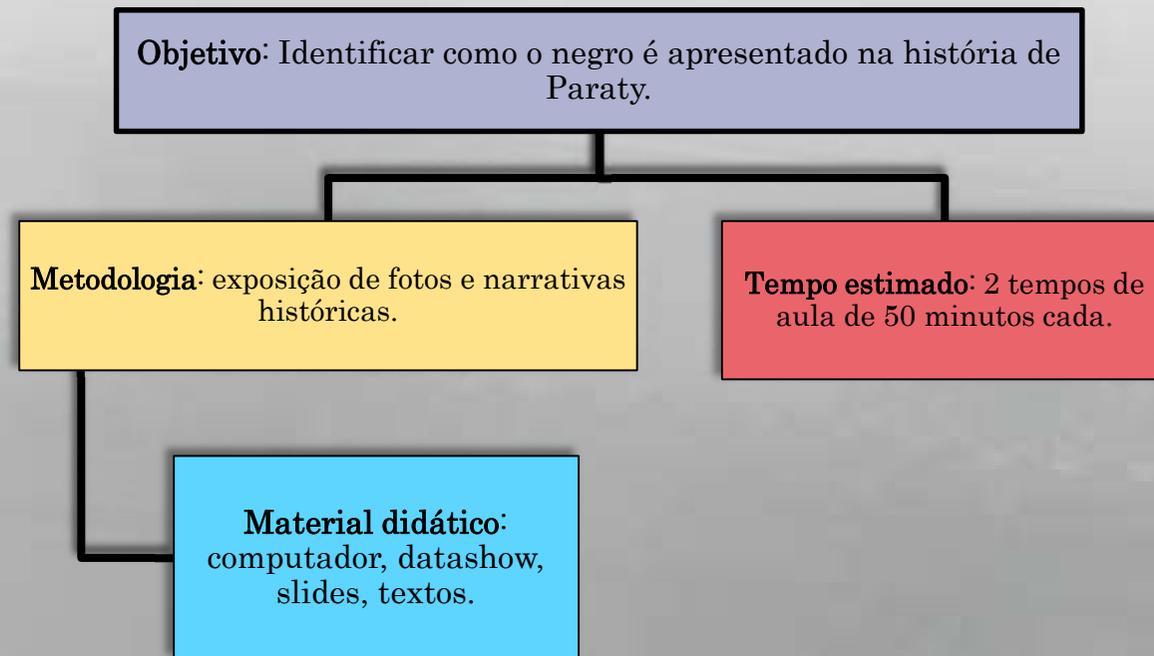
A presença do negro na história de Paraty em fotografias e nas narrativas históricas

A cidade de Paraty procura preservar sua história colonial e elitizada conservando antigos casarões que ostentam a riqueza e o poder local. Todavia, nos últimos tempos, as narrativas hegemônicas da história do Brasil e das cidades coloniais vêm sendo questionadas quando, segundo Heymann (2007, p. 27), “[...] reivindicações feitas em nome do dever de memória, o reconhecimento dos horrores do passado escravista teria se convertido em bandeira de luta para as comunidades que se auto-intitulam descendentes de escravos”. Grupos subalternizados da nossa história passaram a reivindicar políticas de reparação, não devendo suas histórias e memórias cair no esquecimento, mas serem lembradas e registradas. No caso de Paraty, conforme análise de Mello,

Não se pode esquecer a imensa e valiosa contribuição dos escravos ao progresso e construção de Paraty, principalmente nos séculos XVIII e XIX. Para cá vieram milhares de negros da África: trabalharam nas plantações de cana-de-açúcar, fabricação de aguardente e, posteriormente, no plantio, colheita e beneficiamento do café. A maior parte dos escravos africanos que aqui chegaram vinham das nações Angola, Benguela, Cabinda, Camondongo, Congo, Guiné, Moçambique e Reboló. A mão-de-obra escrava esteve também presente nos trabalhos de carga e descarga do cais do porto, nas tropas serra acima, no calçamento, conserto e

manutenção das ruas, caminhos e estradas, na construção das casas residenciais, prédios públicos e das igrejas. A vida dos 'negros de ganho', alugados para serviços particulares ou públicos na cidade, lhes permitiu uma vida menos sacrificada, porém muito trabalhosa. Viviam com a família dos proprietários na mesma casa, ocupando os quintais ou porões; participando, de alguma forma, da vida familiar, ao contrário dos escravos das fazendas, que moravam em senzalas, [...] Destes trabalhos participavam, também, os negros escravos aqui nascidos, conhecidos com 'de nação' ou 'crioulos'. De sua cultura nos legaram alguns costumes, danças, festas, culinária e, principalmente, a devoção a São Benedito, fortemente arraigada na comunidade paratiense (MELLO, 2009, p. 24).

Paraty, a quarta região com maior número de escravizados, perdendo, de acordo com o Inventário do IPHAN (CIDADES HISTÓRICAS, 2007), apenas para Campos dos Goytacazes, Mangaratiba e Guaratiba, invisibilizou a participação do negro na história local ou o colocou em condição de inferioridade, apresentando-o como desrespeitoso, irresponsável, de má índole e preguiçoso. Todavia, como relata Bittencourt (2018), a história local pode reproduzir a história de poder das classes dominantes, como também pode estar vinculada a outras memórias. É preciso identificar como a participação do negro é narrada na história legitimada da cidade para que se construam outras narrativas históricas que deem visibilidade ao negro.



Lembrete!
Deve-se estimular a participação do/a educando/a, procurando identificar seu conhecimento sobre a participação do negro na história local e apontando o preconceito e a discriminação presentes nas narrativas históricas da cidade.

Competência Geral 9 da BNCC: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Quarto princípio da Carta das Cidades Educadoras: promoção do direito à cultura e a participação de todas as pessoas, sobretudo dos grupos em situação de maior vulnerabilidade, na vida cultural da cidade como forma de inclusão, promovendo o sentimento de pertença e de boa coexistência.

A presença do negro na história de Paraty em fotografias

Imagem 14 – Igreja de Santa Rita



Foi construída pelos pardos libertos em 1722. Os brancos terminaram sua construção, pois os pardos não tiveram dinheiro para arcar com todas as despesas. Funciona na igreja de Santa Rita o Museu de Arte Sacra de Paraty, criado em 1973, de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Ao lado da igreja, o cemitério da Irmandade de Santa Rita. A antiga cadeia, ao fundo, é sede do Instituto Histórico e Artístico de Paraty (IHAP), contanto com biblioteca e arquivo.

Imagem 15 - Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito



Conhecida atualmente como igreja do Rosário, a igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito era a igreja dos pretos, pois não lhes eram permitido frequentar a igreja da Matriz. Como narram os antigos moradores, a igreja do Rosário era o local onde os pretos praticavam um catolicismo africano. Foi construída pelos escravizados em 1725, a pedido dos irmãos Pedro e Manoel Ferreira dos Santos. Em 1750, foram fundadas as Irmandades de São Benedito dos Homens Pretos e de Nossa Senhora do Rosário. A Igreja ficou pronta em 1757. Ao lado, uma sineira, construída posteriormente e acrescentada à igreja.

Imagem 16 - As telhas dos casarões do Centro Histórico



As telhas irregulares dos casarões do Centro Histórico são apresentadas como feitas nas cochas das escravizadas, simbolizando algo feito de qualquer jeito, mal feito.

Na história colonial da cidade, os negros também aparecem no calçamento pé-de-moleque das ruas, como responsáveis por seu “entortamento” para facilitar as fugas, na construção da igreja Matriz e das obras públicas do Centro Histórico.

Imagem 17 - Capela de Santa Cruz de Generosa



A Capela de Santa Cruz de Generosa foi construída em 1901, a pedido de Dona Maria Generosa, em memória de Teodoro, um escravo liberto do senhor José Quadrado. Teodoro morreu afogado quando o botão de sua camisa se prendeu a uma das malhas da tarrafa, levando-o para o fundo, quando foi pescar em uma Sexta-Feira Santa. A capela se localiza à margem do rio Perequê-Açu, no Beco do Propósito.

As Histórias contadas em Paraty relacionadas aos negros

Capela da Generosa

Teodoro, um escravo liberto, atreveu-se pescar em uma Sexta-Feira Santa, dia em que, “estando Jesus morto, o Diabo fica à solta”, no rio Perequê-Açu, morrendo afogado. É um antigo costume se erguer uma Santa Cruz, à beira do caminho, em memória de quem ali morreu. Isso fez com que a senhora Maria Generosa promettesse erguer uma cruz de cedro no local. O tempo passou e dona Maria Generosa foi se esquecendo de cumprir sua promessa. Certo dia recebeu a visita de um compadre, que morava em uma praia distante e desconhecia o fato. Ao entrar na casa disse que sentia um forte cheiro de cedro e perguntou se por ali havia algum cedro. Dona Generosa logo se lembrou da promessa e mandou erigir uma cruz de cedro à margem do rio. Tempos depois, resolveu erguer ali uma capelinha, com altar e luminária, no Beco do Propósito, que ganhou seu nome. Há quem afirme que escuta, algumas vezes, orações pela alma do escravo Teodoro.

(MAIA, Thereza e Tom. Paraty - encantos e malassombras: guia cultural, história, festas, folclore. Guaratinguetá, SP: Ed. Dos Autores, 2005, p 121-122).

Ouro no Terreiro

Na serra da Barra Grande, Júlio e seu filho limpavam o mato da 'Fazenda do Padre', onde havia apenas o lajeado do terreiro, cercado com um muro de pedra. A trinta metros ficava a Toca de Madeira, onde ambos foram dormir já que não existia mais a casa da fazenda. Pelas onze horas da noite, acordaram com um vozerio de uma procissão que se aproximava. Não entendiam uma única palavra, pois falavam africano. O vozerio seguiu para o terreiro despejando ali moedas de ouro, espalhando com um rodo, como faziam para secar o café. À meia-noite tudo desapareceu como por encanto.

(MAIA, Thereza e Tom. Paraty - encantos e malassombras: guia cultural, história, festas, folclore. Guaratinguetá, SP: Ed. Dos Autores, 2005, p. 74-75).

O crime do Capitão Epifânio:

Na esquina das ruas da Lapa e do Comércio, na padaria do Capitão Epifânio, antes da abolição, trabalhava um jovem escravo, encarregado de abrir o estabelecimento pela madrugada e acender o forno à lenha, dando início aos trabalhos. Certa ocasião, na festa de São Benedito, o escravo acabou perdendo a hora e o Capitão teve que acender o grande forno. Quando o escravo apareceu, o Capitão ordenou-lhe que lançasse mais lenha, mesmo tendo muita lenha no forno. Enquanto colocava a lenha, o Capitão o empurrou para dentro da fornalha, fechando-a. Todos estranharam o desaparecimento do escravo, mas logo foi esquecido. Ruídos estranhos passaram a acontecer no sobrado e resolveram fazer um “trabalho” no sobrado. Um dos presentes começou a gritar e se contorcer, como se estivesse sendo queimado. O médium começou a narrar o ocorrido, como se fosse o escravo. Um dos participantes incorporou o Capitão Epifânio, implorando que o livrasse da sina a que estava condenado pelo crime cometido.

(MAIA, Thereza e Tom. Paraty - encantos e malassombras: guia cultural, história, festas, folclore. Guaratinguetá, SP: Ed. Dos Autores, 2005, p. 88).

Paraty Mirim

Em Paraty Mirim havia, na Ilha da Cotia, um porto clandestino onde aportavam navios com ‘peças d’África’, como eram chamados os escravos que teriam ali sua saúde recuperada, para ser vendido posteriormente aos engenhos do litoral e às fazendas serra acima. Era também local de chegada e embarque do produto dos ‘descaminhos’ do ouro na Serra. O lugar é considerado assombrado, sendo ouvidos gritos e lamentos. Foram encontradas ossadas humanas e antigos ferros submersos no interior da ilha, havendo informações de que escravos e contrabandistas de ouro eram amarrados a ferro em uma gruta da ilha para serem castigados e quando a maré subia, ou faziam a confissão esperada ou morriam afogados.

(MAIA, Thereza e Tom. *Paraty para ti*. (Guia Cultural) 1. ed., Lorena, SP: Stiliano, 2000, p. 59-60).

Registrou-se em Paraty a existência de uma associação para “gente de cor”, conhecida como Clube dos Negros que funcionou no sobrado da rua Dona Geralda esquina com a rua Doutor Samuel Costa. O sobrado passou a ser conhecido como “sobrado das Luvas Pretas”, pois em seu forro foram encontrados um espadim, uma cartola e um par de luvas. O sobrado foi demolido na década de 1940, quando ainda funcionava o clube, e reconstruído quarenta anos depois, mantendo sua arquitetura.

(MAIA, Thereza e Tom. *Paraty para ti*. (Guia Cultural) 1. ed., Lorena, SP: Stiliano, 2000, p. 45).

O Castigo

A primeira capela de São Roque, erguida no período em que Paraty ainda era um povoado, localizava-se adiante do Morro do Forte. Em meados do século XIX, foi decidida a demolição do que restava da capela, buscando aproveitar seu material nas obras da nova Matriz de Nossa Senhora dos Remédios. Entretanto, os escravos se negaram a trabalhar temendo que o Santo se vingasse caso os escravos demolissem sua igreja. Os senhores resolveram chicotear seus escravos para obrigá-los ao trabalho, aplicando tantas chibatadas quantos fossem os dias previstos para a demolição da capela. Logo que eram chicoteados os escravos corriam para o trabalho, pois acreditavam que São Roque não os castigaria mais porque as chibatadas recebidas os livrariam da cólera do santo pela demolição de seu templo.

(MAIA, Thereza e Tom. Paraty - encantos e malassombras: guia cultural, história, festas, folclore. Guaratinguetá, SP: Ed. Dos Autores, 2005, p. 92).

Pelas Irmandades de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário, conservava-se a cultura africana, mas também se evangelizava. Contudo, para manipular as finanças das Irmandades a condição era ser branco, rico e de confiança. Sendo despido dos atributos de pessoa jurídica, não poderia o negro praticar a função de tesoureiro. Isso porque, como narrou o paratinse Manoel de Jesus Torres, aos 94 anos: *“O tesoureiro da Irmandade de São Benedito chamava-se João e era conhecido pela ‘arcunha’ de Cumbuca. Um dia, ele retirou do cofre vinte miréis. Quando foi prestá conta a todos da Irmandade argüem disse: - Mestre João tá fartando vinte mireis na caixa. E ele, com toda simplicidade, disse: - É verdade. Eu cheguei nos pé de São Benedito e disse: - São Benedito! Eu preciso de vinte miréis, posso tirá da caixa? Ele balançou a cabeça, disse sim. Aí eu peguei...”*

(MAIA, Thereza e Tom. *Paraty para ti*. (Guia Cultural) 1. ed., Lorena, SP: Stiliano, 2000, p. 44).

O altar da Capela do Paraty Mirim presenciou, no mês de maio de 1888, a comunicação, durante a prática do sacerdote, da abolição do cativeiro. Contam que, retornando o padre ao altar para a sequência da missa, notou, muito surpreendido, ao se voltar para a bênção aos fiéis, que, na igreja até então repleta, restavam apenas os homens brancos...

(MAIA, Thereza e Tom. *Paraty para ti*. (Guia Cultural) 1. ed., Lorena, SP: Stiliano, 2000, p. 51-52).

O Corpo-Seco

Conta-se que, durante a construção da Rodovia Rio-Santos, próximo ao acesso para Laranjeiras, um tronco de árvore prendeu-se a um trator, tendo uma peça quebrada na tentativa de removê-lo. A peça foi levada para conserto e, quando os homens retornaram não havia nenhum tronco junto ao trator. Foram informados que era, na verdade, um corpo-seco que gruda em quem nele toca, mas muda de lugar. Segundo informaram seria o corpo-seco de Padre Veludo, pai de outro Padre Veludo e avô de um terceiro. Teria sido senhor de engenho na praia de Laranjeiras que praticou muitas maldades com seus escravos. Explicam que “quando morreu nem Deus nem o Diabo o quiseram, e nem a terra aceitou o seu corpo”. Dizem também, que quando Dom Pedro II chegou à Paraty, ainda no navio, ao receber um abraço do Padre Veludo, que o receberia, o Imperador, que deveria conhecer a fama do Padre Veludo, teria comentado: “Como é áspero este Veludo!”.

(MAIA, Thereza e Tom. Paraty - encantos e malassombros: guia cultural, história, festas, folclore. Guaratinguetá, SP: Ed. Dos Autores, 2005, p. 143-144).

O Mocambo do Campinho

Em 1876, viviam em Paraty 2.025 escravos legalizados e cerca de 1.000 escravos sem matrícula. Em 1880, a população escrava em Paraty era de 1.340. Em 1888, muitos escravos libertados pela Lei Áurea estabeleceram-se no Mocambo do Campinho da fazenda da Independência ou foram embora da região. A deserção da população negra em Paraty foi tal que, em meados do século XX, segundo o Doutor Mário Moura Brasil do Amaral, “só havia um negro vivendo no núcleo urbano”. O Mocambo do Campinho, segundo Ney Pinto França, surgiu a partir da fazenda da Independência que entrou em decadência após a abolição, levando o proprietário da fazenda a doar suas terras a três ex-escravas: Vovó Antonica, tia Marcelina e vovó Luiza. As três mulheres acolheram outros libertos. Entre 1981-1982, a comunidade de São Benedito e do Bom Jesus do Campinho, ergueu uma igreja católica com a ajuda dos católicos holandeses. Em 21 de março de 1999, o Campinho recebeu pela vice-governadora Benedita as Silva, a titulação de área remanescente de Quilombo, a primeira no estado do Rio de Janeiro, de forma coletiva, em nome da Associação dos Remanescentes, em obediência às tradições culturais de sua população. Localizada a 13 km do trevo de Paraty, em direção à Ubatuba, às margens da Rodovia Rio-Santos.

(MAIA, Thereza e Tom. **Paraty para ti**. (Guia Cultural) 1. ed., Lorena, SP: Stiliano, 2000, p. 133-135).

DEBATENDO O

TEMA

1- Ao analisarmos o Centro Histórico de Paraty por meio das fotografias, percebemos que há uma seleção das histórias contadas. Alguns fatos ganharam visibilidade, enquanto outros foram apagados. O que você percebeu que ganhou visibilidade na história da cidade, principalmente para os turistas, e o que você considera que é contado de maneira errada ou apresentado como sendo de pouco valor histórico?

2- As histórias narradas de Paraty em que os negros aparecem demonstram como eles eram vistos na sociedade ou apresentam situações por eles vividas. A partir das histórias relatadas, como o negro era visto na sociedade? Há narrativas de resistência, luta ou situações desumanas? Apresente-as.

Lembrete!

Levar o educando a refletir sobre como o negro é apresentado na história de Paraty: inferiorizado, desumanizado, invisibilizado, a violência física e emocional que sofreu, apontando, contudo, que resistiu! Mostrar que, além da história colonial e elitizada, há possibilidades de se construir outras narrativas históricas, em que o negro, com suas histórias e memórias, é o protagonista!

ATIVIDADE 3

Aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência

Paraty que no passado contou com um grande número de negros escravizados e contrabandeados no porto da Ilha da Cotia, apresenta um apagamento da história do negro na cidade. A documentação é quase inexistente. Tal fato pode estar relacionado as diversas crises que atingiram a economia de Paraty. Muitos paratienses, brancos e negros, foram tentar a vida em outras cidades, levando consigo suas histórias e memórias. E pelo total abandono que marcou a história da cidade, vários documentos foram perdidos.

É preciso dar visibilidade ao negro, valorizando suas histórias e memórias, pois junto aos brancos e indígenas, formaram a Paraty que temos hoje. Todavia, visibilizar o negro na história de Paraty é permitir que ele fale de si mesmo. Como afirmam Nascimento e Souza (2020, p. 47), “É mais que ‘dar voz’ aos oprimidos, mas promover sistemas de afirmação de lugar, fala, e igualmente, escuta. É preconizar histórias contadas por lugares, vozes e sujeitos que o hegemônico tratou de apagar”. A crítica à hegemonia requer um pensamento decolonial.

A aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência é uma maneira de dar ao negro o protagonismo. O passeio permite conhecer a história da cidade a partir das histórias e memórias contadas pelo Griot, o mais velho e experiente da comunidade, que guarda sua cultura e saberes, transmitindo-os oralmente, como marca de sua ancestralidade, resistindo, assim, ao processo colonial. Para Freinet (2001, p. 85), a escola deve promover “[...] participação efetiva da vida externa por meio de alguma atividade social, dos passeios e das visitas organizadas”. A aula-passeio é também uma maneira de construir nos/as alunos/as negros/as identidade e sentimento de pertencimento, contando, para isso, com outros agentes educativos e com outros espaços que ultrapassem o espaço escolar, como propõe a Carta das Cidades Educadoras.

Objetivo: Dar visibilidade e protagonismo ao negro na história de Paraty.

Metodologia: Aula Passeio ao Quilombo do Campinho da Independência.

Tempo estimado:
3 horas.

Roteiro Guiado: Contação com o *Griot*,
Passeio com o Monitor.

Lembrete!

Não se esquecer das documentações e autorizações para a aula-passeio e de registrar a experiência!

Competência Geral 6 da BNCC: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Terceiro princípio da Carta das Cidades Educadoras: Promoverá a educação na diversidade, reconhecendo e respeitando povos indígenas e outros grupos étnicos objeto de discriminação. Uma educação que combata qualquer forma de discriminação. Promoverá a liberdade de expressão e religião, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa em condições de igualdade. Ajudará a corrigir desigualdades decorrentes da classe social, origem, etnia, gênero, idade, orientação sexual, diversidade funcional ou qualquer outra. Ao mesmo tempo, promoverá a valorização, o conhecimento, a aprendizagem e o uso das línguas presentes na cidade como elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas.

Localizando o Quilombo do Campinho da Independência

Imagem 18 - Distância do trevo de Paraty ao Quilombo (13 km)



Fonte: Google Earth (Formatado pela autora. Acesso em: 09 set. 2022)

Imagem 19 - Quilombo do Campinho da Independência – Paraty





*Aula-passeio ao Quilombo do
Campinho da Independência
(1ª série - Ensino Médio)*

*Chegada ao Quilombo
Contação com o Griot
Passeio com o Monitor*



ATIVIDADE 4 - REFLEXÕES FINAIS

Desde o período colonial a história hegemônica construída pela elite branca subalterniza sujeitos e desvaloriza e reprime suas histórias, memórias e saberes. Com o propósito de criar uma identidade nacional única, apagando as diferenças, as instituições de ensino legitimam saberes por meio dos livros didáticos e de um currículo eurocêntrico.

As instituições de ensino, que por tanto tempo, contribuíram para manter as relações sociais e as relações de poder, vêm atualmente, sendo questionadas, percebendo que é preciso dar visibilidade e voz aos sujeitos silenciados em nossa história e incorporar no currículo oficial o conhecimento dos grupos subalternizados. Segundo Nunes (2010), é importante pensar em estratégias que valorizem outros conhecimentos, decorrentes das lutas sociais e das experiências dos povos marginalizados e invisíveis à elite dominante, além do eurocêntrico, apoiados na diversidade que não necessita de um centro. De acordo com Arroyo (2013, p. 325), “[...] estamos em um momento de reescrita da história da colonização não tanto a partir dos povos colonizadores, mas dos povos colonizados”.

É preciso cumprir a Lei n. 10.639/03, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, e a Lei n. 11.645/08, que torna obrigatória a História e Cultura de Afro-brasileiros e africanos e das populações indígenas

brasileiras, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial brasileira nas instituições de ensino, tornando-as obrigatórias nos currículos escolares da Educação Básica.

Enriquecer o currículo a partir do diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes tradicionais de diferentes grupos étnicos, como propõem as atividades do Caderno Pedagógico, principalmente a aula-passeio ao Quilombo do Campinho da Independência, permite trabalhar novos temas, utilizando-se de novas metodologias em que se priorize a diversidade ao invés de ocultá-la.

Todavia, após questionar a história colonial e hegemônica das cidades históricas, presente também nos livros didáticos e nos currículos das instituições de ensino, apresentando para análise e debate as histórias, memórias e saberes dos grupos subalternizados, invisibilizados e marginalizados de nossa história, é fundamental verificar se a proposta de lançar, junto aos educandos, um olhar crítico sobre a história legitimada, foi alcançada.

Objetivo: Entender os motivos pelos quais certas histórias são legitimadas e outras invisibilizadas.

Avaliar o que os educandos/as aprenderam sobre a contribuição e a participação do negro na história de Paraty, a partir de suas histórias e memórias.

Metodologia: questionário e/ou debate

Tempo estimado: 2 tempos de aula de 50 minutos cada.

Lembrete!

Refletir sobre a importância de se construir narrativas históricas que deem visibilidade a grupos subalternizados e que possibilitem valorizar outros saberes e de se construir um sentimento de pertencimento.

REFLEXÕES

FINAIS

1- O que explicaria a invisibilidade do negro na história do Brasil, nos livros didáticos e nos currículos escolares, bem como na história colonial, hegemônica e legitimada de Paraty?

2- O que, conforme aprendemos com a história de Paraty e a história contada no Quilombo do Campinho, justificaria a reduzida presença do negro no espaço do Centro Histórico?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona 1990. Declaração de Gênova 2004 nov. 2004. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/occe/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 17 dez. 2019.

CIDADES HISTÓRICAS. Inventário e Pesquisa. Parati. IPHAN. Edições do Senado Federal, Brasília, v. 84, 2007. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/000845983- cidades-historicas-paraty.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

COTRIM, Cássio Ramiro Mohallem. **Villa de Paraty**. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2012.

FREINET, Célestin; BRANDÃO, Eduardo (Trad.). **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, José Carlos de O. (Zezito). **Crônicas de Paraty**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Sumaúma Editora e Gráficas Tribuna de Petrópolis. 2002.

FREIRE, José Carlos de O. (Zezito). **Paraty no século XX**. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2012.

HEYMANN, Luciana Quillet. O dever de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Angela de Castro (Coord.). **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 27.

LE GOFF, Jacques; LEITÃO, Bernardo *et al.* (Trad.). **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

MAIA, Thereza e Tom. **Paraty - encantos e malassombras: guia cultural, história, festas, folclore**. Guaratinguetá, SP: Ed. Dos Autores, 2005.

MAIA, Thereza e Tom. **Paraty: história, festas, folclore, monumentos**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1991.

MAIA, Thereza e Tom. **Paraty para ti**. 1. ed. Lorena, SP: Stiliano, 2000.

MAIA, Tom; MAIA, Thereza Regina de Camargo; FERRI, Mário Guimarães (Apres.). **Paraty**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MATTOS, Iaci Sagnori de; MONTEIRO, Lício Caetano do Rego; NOBRE, Domingos Barros; FRANÇA, Indira Alves (Org.). **Uma outra história de Paraty**: caderno pedagógico para projetos de Educação Escolar Diferenciada e Intercultural nas Escolas Caiçaras de Paraty-RJ, 2019. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/uma_outra_historia_de_paraty_-_Caderno_P-1.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

MELLO, Diuner José. **Paraty**: roteiro do visitante. Informativo Turístico e Cultural, 1976.

MELLO, Diuner. **Paraty Estudante**. 2. ed. Instituto Histórico e Artístico de Paraty e Prefeitura Municipal de Paraty. Angra dos Reis: Gráfica Freitas, 2009.

NASCIMENTO, Erica Pereira dos Santos; SOUZA, Victória Guimarães. **Formação continuada e pedagogia decolonial**: o M.A.R. e o samba. Revista Teias v. 21, n. 63, out./dez. 2020. Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/53968/36189>. Acesso em: 21 set. 2022.

NUNES, O resgate a epistemologia. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed., Coimbra: Edições Almedina SA, 2010, p. 247.

Publicações do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Tricentenário de Parati**: notícias históricas. Joze de Souza Azevedo Pizarro e Araujo e outros. Rio de Janeiro, n. 22, 1960.

RIBAS, Marcos Caetano. **A história do caminho do ouro em Paraty**. Paraty/RJ: Contest Produções Culturais, 2003.

SOUZA, Marina de Mello e. **Paraty**: a cidade e as festas. 2. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2008.

TOMÉ, Allana; TCHMOLA, Camila. “**Paraty**: do sagrado ao profano”, 21 de maio 2012. Disponível em <https://vaiparaty.com.br/assista-ao-documentario-paraty-do-sagrado-ao-profano/>. Acesso em: 10 de maio 2020.