

# Paridade entre histórias indígenas e ocidentais: descolonizando o ensino de história no atual contexto de mudanças curriculares na Nova Zelândia

*Parity between Indigenous and Western Histories: Decolonizing History Teaching in the Current Context of Curricular Changes in New Zealand*

Genaro Oliveira\*

## RESUMO

O artigo reflete sobre os desafios de ensinar história no contexto atual de reformas curriculares na Nova Zelândia. Em particular, discuto meus aprendizados e obstáculos, como brasileiro e professor de uma universidade pública, para implementar um currículo de história pioneiro no país. Na primeira parte, apresento um breve histórico dos contextos de ensino de história na Nova Zelândia, com foco no processo reformulação do atual currículo nacional neozelandês, o qual, entre tantas mudanças significativas, se inspira em um princípio pioneiro intitulado *mana ōrite mō te mātauranga*, que pretende dar equidade epistemológica entre tradições de conhecimento indígenas e ocidentais. Na segunda parte, detalho e reflito sobre minhas próprias iniciativas em sala de aula ao repensar “o que” e “como” ensinar história para futuros professores de história neozelandeses no atual contexto descolonizador de mudanças políticas e epistemológicas.

Palavras-chave: Ensino de história; Descolonização; Formação de professores.

## ABSTRACT

The article discusses the challenges of teaching history within the ongoing context of curriculum reforms in New Zealand. Specifically, I discuss my learnings and challenges, as a Brazilian-born lecturer at a New Zealand public university, to implement a pioneering history curriculum in the country. In the first part, I present a brief history of history teaching contexts in New Zealand. I focus on the current process of refreshing the national New Zealand curriculum, which, among significant changes, draws on a pioneering principle entitled *mana ōrite mō te mātauranga*, which intends to give epistemological equity between indigenous and Western knowledge traditions. In the second part, I detail and reflect on my own classroom initiatives to rethink “what” and “how” to teach history to future New Zealand history teachers amidst the current decolonizing context of political and epistemological changes.

Keywords: History Teaching; Decolonization; Teacher Education.

\* Massey University – Te Kunenga ki Pūrehuroa, Auckland, Nova Zelândia. g.oliveira@massey.ac.nz <<https://orcid.org/0000-0002-3552-3827>>

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NA NOVA ZELÂNDIA:  
DO ANGLOCENTRISMO AO BICULTURALISMO

As diversas *iwi/hapū* (tribos/subtribos)<sup>1</sup> Māori que habitavam Aotearoa desde 1200 EC – território que passa a ser conhecido como Nova Zelândia após a chegada de europeus no final do século 18 – haviam desenvolvido um sistema sofisticado de transmissão de conhecimentos sobre o passado (PIHAMA et al., 2004; WALKER, 2016). Em particular, o *whakapapa* – conhecimento ancestral sobre relatos de migração, genealogias e práticas culturais – eram ensinados aos *tāmariki* (crianças) e *tuatahi* (adolescentes) tanto no contato cotidiano com as *tuakana* (crianças mais velhas) e os *pūkenga* (adultos qualificados), mas também de modo formal nos chamados *whare wānanga*, espaços regidos por *tohunga* (sacerdotes e eruditos conhecimento em geral) dedicados exclusivamente ao ensino do *Mātauranga* Māori (conhecimento indígena). Os métodos e tradições de conhecimento Māori foram gradativamente substituídos por modelos europeus com a chegada em massa de colonizadores britânicos a partir do começo do século XIX (OLIVEIRA, WOOD, 2023). Os primeiros colonos, inspirados especialmente nos sistemas de ensino inglês e escocês, criaram as primeiras escolas e, como consequência, introduziram o ensino formal da disciplina de história nos moldes europeus (STENSON, 1990).

Apesar de já constar nas salas das escolas missionárias criadas nas primeiras décadas de colonização, o ensino de história na Nova Zelândia só se consolida com a criação do sistema público de educação no final do século XIX. Influenciada por debates europeus e norte-americanos do final do século XIX, a educação pública na Nova Zelândia era cada vez mais vista como um direito essencial de todos e dever do estado (BARR et al., 1978). A criação do Ato Educacional de 1877 foi a primeira iniciativa para criar um sistema nacional de educação baseados nos princípios da educação gratuita, pública e secular. A publicação do Ato foi seguida pela criação das primeiras disciplinas curriculares e métodos sugeridos de ensino, os quais evidenciavam uma dependência teórica e prática do sistema educacional britânico (MACKKEY, 1967, p. 266). O Ato de 1877 introduziu as primeiras ciências sociais, história e geografia, como disciplinas obrigatórias para as crianças do ensino fundamental.<sup>2</sup> Formalmente parte do império britânico, o ensino de ciências sociais na Nova Zelândia começou com um foco nos chamados deveres de cidadania

colonial para então súditos da monarquia que viviam no Pacífico Sul (MC-GEE, 1994). Curiosamente, também inspirado no contexto Europeu – especificamente, a fim de evitar as rixas curriculares entre católicos e protestantes vistas na Grã-Bretanha, muitas vezes calcadas na discórdia sobre interpretações históricas sobre a religião (HERRING, 2016). O Ato tinha uma cláusula esclarecendo que nenhum aluno teria que frequentar “aulas de história cujos pais ou responsáveis” tivessem objeções ao ensino dessa disciplina (EDUCATION ACT, p. 126). Nessas primeiras décadas, o currículo de história prescrevia exclusivamente “história inglesa”, ensinada como uma sequência cronológica de períodos históricos e grandes nomes, no qual os alunos precisavam demonstrar conhecimento da progressão das casas monárquicas inglesas “desde os primeiros tempos até o presente” (AJHR, 1879, p. 151).

Com as mudanças demográficas no final do século XIX, especialmente o aumento do número de professores e estudantes nascidos na Nova Zelândia, crescem também as críticas aos conteúdos na escola e materiais didáticos – até então importados da Europa – de não serem apropriados às realidades dos estudantes da Nova Zelândia e por conterem erros factuais. Ao invés de dar conta de “toda a extensão da história inglesa”, vista como “comparativamente inútil para crianças em idade escolar”, houve apelos para limitar o ensino de história apenas aos “últimos duzentos anos, no máximo”, além de acrescentar também conteúdos sobre a “história da Nova Zelândia” (AJHR, 1878, p. 84-85).

Pressões para abordar mais conteúdos nacionais nas escolas levaram à publicação do primeiro livro didático de história escolar orientado para temas locais (STENSON, 1990). No entanto, o ensino baseado no aprendizado cronológico das casas reais europeias permaneceu como eixo central na maioria das escolas até 1904, quando um novo currículo de história foi publicado em decorrência do novo Ato de Educação do mesmo ano. Temas de história mais locais, com ênfase no conteúdo patriótico histórico e cívico, também começaram a aparecer nas páginas dos chamados Jornais Escolares publicados a partir de 1907. Estas eram publicações escolares destinadas a crianças produzidas pelo governo – e distribuídas gratuitamente entre escolas – com a finalidade de suplementar os tradicionais livros didáticos de história e geografia trazidos da Europa e usados até então (EWING, 1970). No novo currículo de 1904, ensino de História manteve a abordagem cronológica. No entanto, uma mudan-

ça sutil, mas significativa, foi o próprio nome da disciplina, que a partir de então deixou de restringir o conteúdo apenas ao passado “inglês”.

Como foi dito, fomentar sentimentos de lealdade de “cidadãos-súditos” ao império britânico havia sido um foco da educação de ciências sociais desde o começo do sistema educacional. No entanto, as preocupações de alinhar a educação pública a uma conduta moral desejável – especialmente, a lealdade cívica à monarquia – se tornou um eixo central do governo neozelandês a partir da primeira guerra mundial.

A partir de 1914, a educação em geral, e da disciplina de história em particular, passou a enfatizar ainda mais “ideologia imperial” que era abordada tanto em salas de aula e quanto nas páginas das edições do *Jornal Escolar* desde a sua primeira publicação. Mensagens patrióticas no ensino de história já eram vistas como uma prioridade nas escolas desde a Guerra Anglo-Boer, o primeiro conflito no exterior envolvendo tropas da Nova Zelândia (MALONE, 1973). Mas a eclosão da Primeira Guerra Mundial só aumentaria o papel que o conteúdo de ciências sociais em geral, e de história em particular, deveria desempenhar em incentivar o amor, lealdade e autossacrifício das crianças em idade escolar em relação ao império britânico em geral e, particularmente, aos esforços de guerra em curso naquele período.

Com o final da guerra, a educação histórica na Nova Zelândia começa a mudar a ênfase das afinidades históricas e geográficas com a Grã-Bretanha para forjar a “própria retórica mitológica” nacional (MUTCH et al., 2018, p. 103), especialmente apostando no heroísmo dos soldados na Batalha de Gallipoli como uma narrativa fundadora e simbólica para a nação que se via gradativamente mais independente, especialmente com o ingresso na Liga das Nações em 1920, com Declaração Balfour de 1926 e com o impacto geopolítico da segunda guerra mundial. Além do contexto de guerras, novas ideias educacionais discutidas mundialmente também começariam a impactar as políticas públicas e práticas de ensino na Nova Zelândia. Particularmente influentes foram as novas teorias de psicologia vindas nos EUA e Reino Unido, assim como práticas progressivas defendidas pela New Education Fellowship (NEF) com objetivos idealistas de que a escolarização melhoraria tanto vidas individuais quanto as relações entre as nações (ABBISS, 1998), as quais também impactariam o Brasil (VIDAL, RABELO, 2019). Embora essas tendências internacionais tenham tido impacto nos discursos educacionais, transfor-

mações nas práticas em sala de aula levariam mais tempo para chegar nas escolas da Nova Zelândia (LEE, HILL, 2012).

A grande mudança para o ensino de história na Nova Zelândia no século XX – a qual teria repercussões em salas de aula até hoje – começa com a publicação do chamado Thomas Report (DEPARTMENT OF EDUCATION, 1944), que introduz a nova disciplina chamada “estudos sociais” nos currículos escolares. Na Nova Zelândia, o termo “estudos sociais” já havia sido associado como um rótulo descritivo para uma disciplina nova desde o final da década de 1930 (OPENSHAW, 1992). No entanto, apenas após as recomendações do Thomas Report é que esse termo se tornaria um conceito chave dentro do novo currículo nacional para educação primária e secundária da Nova Zelândia. Publicado ainda em meio aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, o Report tinha objetivos claros de preparar os alunos para ocupar um “lugar ativo em nossa sociedade neozelandesa como trabalhadores, vizinhos, dona de casas e cidadãos” (DEPARTMENT OF EDUCATION, 1944, p. 5). Nesse contexto de incertezas bélicas e apelo ao patriotismo, a ideia de “estudos sociais” foi definida com objetivos explícitos de ser “uma disciplina integrada de história e civismo, geografia e também economia descritiva” (SHUKER, 1992, p. 36).

Para o ensino de história, em particular, essas mudanças teriam duas repercussões que durariam até hoje: 1. A história ensinada na maior parte do ensino básico do sistema neozelandês, isto é, desde o ano 1 do primário até o ano 10 do ensino secundário,<sup>3</sup> não seria abordada como uma disciplina autônoma, mas como uma das componentes (junto com geografia, civismo e economia) dessa nova disciplina integrada conhecida até hoje como “estudos sociais”.<sup>4</sup> 2. O perfil de ensino de história (parte desde então aos “estudos sociais” teria uma forte relação com os objetivos de uma educação voltada para a cidadania na concepção neozelandesa, quer dizer, de proporcionar o aprendizado requerido para que indivíduos se tornarem cidadãos com participação ativa dentro de uma sociedade democrática (SHUKER, 1992).

Na Nova Zelândia das décadas de 80 e 90, assim como em outras partes do mundo, enormes debates e mudanças de prioridades em políticas públicas aconteceram por conta de políticas neoliberais, sobretudo o foco crescente em como alcançar a competitividade global e eficiência por meio da educação (MILLIGAN et al., 2020). Esse período é conhecido por debates acalorados

sobre educação entre setores conservadores e progressistas, muitas vezes caracterizado pela chamadas “guerras curriculares” (OPENSHAW, 2000) centrada em debates sobre a natureza e finalidades conteúdos das disciplinas em geral, e das ciências sociais e história em particular. Apesar das divisões, o novo currículo de 1997 manteve o foco da educação em ciências sociais (incluindo história) voltado à cidadania, com o objetivo explícito de “permitir que os alunos participassem de uma sociedade em mudança como cidadãos informados, confiantes e responsáveis” (MINISTRY OF EDUCATION, 1997, p. 8). O documento colocou ênfase considerável em questões e problemas sociais na sociedade (MILLIGAN et al., 2020), juntamente com abordagens baseadas em investigação (*inquiry-based learning*).

Além dos conteúdos e contextos que viriam das disciplinas das ciências sociais (definidos por 5 eixos disciplinares, no qual a história era representada como “tempo, continuidade e mudanças, ver diagrama abaixo), o novo currículo introduziu o incentivo para os alunos desenvolverem habilidades em ciências sociais para explorar valores e perspectivas e tomar decisões sociais. A inclusão no currículo dessas três habilidades (pesquisar, explorar valores/perspectivas e tomar decisões sociais, ver abaixo) iniciou uma tradição de ensino na Nova Zelândia, a qual perdura até hoje, de ir além dos conteúdos factuais para enfatizar como alunos devem aprender, acima de tudo, os métodos e conceitos chaves das ciências sociais. Assim, ao enfatizar a importância do aprendizado de métodos e conceitos, o ensino de história na Nova Zelândia das próximas décadas passou a ser influenciado pela abordagem inglesa de focar no aparato conceitual de segunda ordem<sup>5</sup> (LEE, 2004) e do “pensar historicamente” desenvolvida por pesquisadores estadunidenses e canadenses (SEIXAS, MORTON, 2013; WINEBURG, 2010)

A partir do currículo de 1997, mas mais especialmente com as revisões que culminariam no subsequente currículo nacional publicado em 2007 (MINISTRY OF EDUCATION, 2007), a didática de ensino de história na Nova Zelândia estaria fortemente associada a tentativa de ensinar os conceitos historiográficos e o “pensar historicamente” aos alunos. Mesmo que ainda formalmente parte da disciplina integrada chamada de “estudos sociais”, o novo currículo da Nova Zelândia entre os anos 1 e 10 deu um peso maior na aprendizagem conceitual e procedural. Mais do que conteúdos e temas de história, a importância foi dada a ensinar aos alunos a pensar como “pequenos historiadores”, isto é, a

aprendendo os métodos e o vocabulário análogos aos que historiadores profissionais empregariam para fazer suas pesquisas e divulgar resultados.

Mais uma vez, toda essa mudança curricular na Nova Zelândia estava fortemente alinhada a ideias educacionais sendo debatidas internacionalmente, num processo de globalização (THÉRY, 2008) que afetaria também o Brasil (KRENAK, 2019). Particularmente influentes para o período foram as novas noções de “sociedade da informação” e da “economia do conhecimento”, propagadas por órgãos influentes como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (1996).

Em âmbito local, uma referência para os debates em educação foi a publicação do relatório *A Economia do Conhecimento* (1999), encomendado pelo governo da Nova Zelândia, o qual recomendava uma transformação do país de “uma economia pastoral para uma economia baseada no conhecimento”. Para que isso acontecesse na prática, era preciso que essas formulações sobre o “novo” conhecimento fossem acolhidas também por educadores. No contexto das escolas, isso só aconteceu quando mudanças significativas nos princípios e valores educacionais foram incorporadas ao currículo de 2007, pressionando professores a alinhar suas práticas às novas correntes do mundo globalizado. Em sua base, esse currículo partia da nova premissa de que a capacidade de pensar criativa e criticamente, para fomentar a inovação, era vista como o motor da nova economia e dos chamados cidadãos globais. E assim o foco da aprendizagem se deslocou da tradicional noção da aquisição de conhecimento e habilidades para o foco na necessidade de “aprender a aprender”, no qual estudantes agora seriam “aprendizes ao longo da vida” (*life-long learners*), e não apenas durante o ciclo escolar.

A outra enorme mudança é que o currículo de 2007 foi deliberadamente definido como não prescritivo, isto é, como um documento que não receitaria um conjunto rígido de conteúdos ou temas predefinidos para o ensino e aprendizagem. Em vez disso, o currículo foi projetado para ser mais flexível e adaptável às necessidades das escolas e professores, os quais devem criar seus currículos locais em consulta com a comunidade local e o perfil de seus estudantes. O resultado disso é que o currículo de 2007 da Nova Zelândia não prescreve temas/contextos para as disciplinas que compõe as 8 áreas de conhecimento, mas apenas indica os chamados *Achievement Objectives* (objetivos de realização). Estes são definidos como as “grandes ideias” e/ou “entendimentos conceituais” de aprendizagem - mensuráveis e focados mais em

habilidades, conceitos e processos específicos às disciplinas - que os alunos devem alcançar em um determinado período de tempo. Nesse sentido, o atual currículo é também um documento baseado em resultados (*outcomes-based curriculum*), ou seja, calcado em um modelo de ensino e aprendizagem que se concentra em identificar e alcançar resultados de aprendizagem específicos e mensuráveis para os alunos. A grande premissa educacional que rege o currículo de 2007 – seguindo a premissa de equipar alunos a serem eternos “aprendizes do aprender” para dar conta das mudanças do mundo global de conhecimentos e informação – é que o atual currículo ajudaria os alunos adquirirem as habilidades e competências supostamente úteis para suas vidas pessoais e carreiras profissionais.

Como foi mencionado, para o ensino de história em particular, todo esse foco em habilidades resulta na popularização da abordagem do *historical thinking* (pensar historicamente) que enfatiza a compreensão da história como uma disciplina interpretativa e analítica. Assim, ao invés de focar no entendimento de temas e contextos históricos como fins em si, os alunos são encorajados a focar na capacidade de usar fontes históricas e conceitos de segunda ordem (LEE, 2016) para analisar, interpretar e contextualizar eventos históricos.

No entanto, esse foco em ensinar habilidades e métodos historiográficos, somado ao caráter não prescritivo do currículo - o qual dá plena liberdade para escolas escolherem quais temas/contextos históricos seus alunos vão desenvolver o pensar historicamente - gerou um problema não antecipado: até recentemente, pelo menos em tese, os estudantes da Nova Zelândia poderiam completar o ciclo escolar sem nunca haver estudado história da Nova Zelândia propriamente dita. Isto porque, a depender da decisão do departamento de cada escola, o projeto pedagógico poderia dar plena preferência a temas e eventos da história mundial em detrimento de quaisquer temáticas de história neozelandesa. É claro que isso raramente acontecia, mas esse cenário hipotético e as incertezas quanto às disparidades (e qualidade) dos conteúdos que estavam sendo ensinados em diferentes escolas, é que culmina na reformulação do novo currículo de história que está sendo implementado em 2023.

Não por acaso, um dos lemas por trás dos proponentes do novo currículo era ideia de que “aprendizados importantes não podem ser deixados ao acaso” (THE BEEHIVE, 2021). O fato de que o ensino da história nacional da Nova Zelândia, até 2023, não ser compulsório nas escolas do país, normalmente causa espanto e surpresa para pessoas de fora. Mas, como foi explicado

nos vários contextos históricos acima, isso nem sempre foi a regra. Apesar de um começo anglocêntrico no século XIX, o ensino de temas históricos nacionais entrou nos currículos escolares na primeira metade do século XX em função de mudanças demográficas e um debates sobre nacionalidade então em curso. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, o aprendizado de história foi diluído dentro da nova disciplina integrada chamada “estudos sociais”. Além disso, o ensino de história em geral ficou menos atento a conteúdos e mais nas habilidades e conceitos historiográficos via a popularização da abordagem do “pensar historicamente”. Somado a tudo isso, o ensino de história neozelandesa ficou dependente das decisões de cada escola dada a autonomia do currículo não prescritivo. Isso criou uma tendência de que professores escolhessem temas internacionais – especialmente norte-americanos e europeus – vistos como mais interessantes por alunos do que os temas de história neozelandesa (Sheehan, 2010).

Apesar de novo currículo de história estar sendo implementado em 2023, ele resulta de um esforço coletivo entre diversos atores da sociedade que começaram a criticar abertamente as falhas do currículo não prescritivo em voga. Em especial, um debate público se configurou depois de uma petição parlamentar iniciada por estudantes secundárias do Ōtorohanga College (BELGRAVE, 2020), que pediam que o ensino das guerras entre Māori e colonizadores europeus na Nova Zelândia no século XIX se tornassem obrigatórias nas escolas<sup>6</sup>. Essas estudantes não entendiam como a Nova Zelândia, que normalmente focava tanto no ensino das guerras mundiais na Europa, podia ignorar as guerras genocidas e imperiais que haviam acontecido no seu próprio território (HUGHSON, 2022). A Associação de Professores de História da Nova Zelândia também apresentou uma petição apoiando o ensino obrigatório da história da Nova Zelândia em 2019. Essas petições expuseram a ausência de conhecimento obrigatório no currículo da Nova Zelândia e a “amnésia histórica” da Nova Zelândia e o fracasso em abordar as desigualdades internas resultantes da violência colonial e da perda de terras e recursos (HUGHSON, 2022).

Respondendo às críticas que se acumulavam, o novo currículo de história que está sendo implementado pela primeira vez neste ano, tornará o ensino de história neozelandesa (com foco em histórias local, regional e nacional) obrigatório para alunos dos anos 1-10 em todas as escolas do país. Essa mudança curricular deverá promover um impacto duradouro no sistema de educação da Nova Ze-

lândia, desde a escola primária (OLIVEIRA, KENNEDY, 2021) até programas de formação de professores universitários (OLIVEIRA, WOOD, 2023).

Porém, muito além da volta de conteúdos e temas de história local, o novo currículo traz um enfoque ambicioso de dar muito mais ênfase sobre como valorizar os conhecimentos Māori que foram negligenciados com o processo de colonização. Em particular, as mudanças atuais em educação se inspiram em um princípio pioneiro intitulado *mana ōrite mō te mātauranga*. Intencionalmente escrito e não traduzido da língua Māori, esse princípio pretende dar equidade epistemológica entre tradições de conhecimento indígenas (Mātauranga Māori) e ocidentais. O novo currículo de história foi o primeiro documento a ser reformulado nesse contexto de descolonização educacional, em que o Mātauranga Māori deve se situar no centro de cada área de conhecimento curricular. Por ter sido o primeiro currículo a ser desenvolvido com essa explícita lente bicultural<sup>7</sup> – e uma vez que servirá de modelo para a reformulação de todas as outras áreas de conhecimento do currículo – esse novo currículo de história vem gerando enormes debates teóricos, políticos e mudanças nas práticas de professores ao redor do país<sup>8</sup> (NEILL et al., 2022).

Esse panorama histórico de mudanças em currículos, políticas públicas e conjunturas político-sociais foi necessário para dar detalhes tanto dos contextos que me antecederam, os quais, via mudanças e continuidades, analogias e abismos, explicam o contexto atual de onde eu falo e leciono hoje em dia. Apesar de ser o único brasileiro parte de uma equipe composta essencialmente por colegas Māori e *Pākehā* (europeus), sou coordenador do curso de licenciatura em história numa universidade pública na Nova Zelândia. Como ficará claro nas páginas seguintes, (con)vivo em um atual contexto de sala de aula em que tenho tanto a honra quanto o enorme desafio de tentar preparar uma nova geração de professores para implementar esse novo currículo de história descolonizador e pioneiro.

## ENSINANDO COMO ENSINAR HISTÓRIA NO ATUAL CONTEXTO DE MANA ŌRITE MŌ TE MĀTAURANGA MĀORI

Em primeiro lugar, preciso reconhecer que sou um *tangata tiriti*<sup>9</sup> – nascido no Brasil, descendente de africanos, indígenas e europeus – que vive em Aotearoa, Nova Zelândia, desde 2009. Depois de várias experiências lecionando

do em universidades e escolas, em 2018 ingressei como professor titular no ensino secundário e primário numa licenciatura em história e ciências sociais no Instituto de Educação da Universidade Massey, uma das universidades públicas do país. Sou o único brasileiro do meu programa, que é composto essencialmente por colegas pākehā (neozelandeses de ascendência europeia) e Māori. Assim, falo como um não Māori e não afirmo que sei nem que sou capaz de (re)apresentar ideias sobre Mātauranga Māori (conhecimentos Māori) com precisão. Todas as minhas reflexões neste artigo transmitem apenas meus aprendizados pessoais baseados no meu envolvimento com *kaupapa Māori* (agenda Māori) no campo da educação. Esses aprendizados são resultado tanto de minhas leituras acadêmicas e participação em workshops profissionais, mas sobretudo sob a orientação de meus colegas Māori mais experientes que trabalham em minha universidade. Nesse sentido, reconheço a complexa relação “entre kaupapa Māori e pesquisadores” (JONES, 2012, p. 100) e professores em educação não Māori. Como tal, venho tentando adotar uma postura de “otimismo não tolo” enquanto trabalho e tento aprender com estudiosos e colegas Māori na perspectiva de poder contribuir para a transformação dos “sistemas educacionais monoculturais e monológicos” (HOTEREBARNES, 2015, p. 42) na Nova Zelândia.

Nas páginas a seguir, compartilho reflexões teóricas e iniciativas práticas baseadas em minhas experiências recentes ajudando a reescrever o nosso programa de formação de professores, no qual tentamos dar equidade epistemológica entre perspectivas de conhecimento Māori e ocidentais. Apesar de meu foco ser nas minhas experiências com ensino de história em particular, inevitavelmente, esse tema gira também em torno de nossas tentativas coletivas de normalizar te reo (linguagem), tikanga (protocolos culturais) e Mātauranga (conhecimentos Māori) em nosso programa de formação de professores.

## DESCOLONIZANDO O PLANEJAMENTO DE AULAS EM HISTÓRIA

As primeiras semanas do curso de currículo e didática na licenciatura que coordeno são dedicadas a ensinar futuros professores a planejar aulas em alinhamento com currículo neozelandês e em sintonia com estratégias pedagógicas relevantes e/ou específicas para o ensino de história. Até recentemente, nas primeiras semanas de curso, os alunos eram apresentados a um mode-

lo de plano de aula genérico. Este plano (em .doc e editável) cobria a terminologia básica da sequência de uma aula comum na Nova Zelândia (começando pelos Learning Outcomes, que organizavam a sequência de Introduction/Hook, Body of the Lesson, Closure, Assessment e Teacher Evaluation), assim como seções destinadas ao alinhamento do planejamento com o currículo nacional (Learning Area, Class/Group/Level, Achievement Objectives e Key Competencies)

Figura 1 – Plano de aula genérico

| Lesson Planning Template   |                   |  |
|--|-------------------|--|
| Learning Area  | Class/group/level | Date and Duration  |
| <b>Achievement Objectives</b><br><i>(Take these from relevant level and strand for music in the NZC)</i>   |                   | <b>Key Competencies</b><br><i>(Which key competencies will be addressed during the lesson and how will they be addressed?)</i> |
| <b>Learning Outcomes</b><br><i>By the end of the lesson learners will be able to:</i><br>(1 - 3 outcomes maximum)  |                   |  |
| <b>Success Criteria</b><br><i>(How will the students know that they have achieved the learning outcomes?)</i>  |                   |  |
| <b>Resources</b><br><i>(What specific learning materials and other resources will be needed during the lesson?)</i>  |                   |  |
| <b>Learning experiences/sequence</b><br><i>(Include directions for how the transitions – i.e. the changes between activities – will be managed)</i><br>Lesson Introduction (hook)<br><br>Body of lesson<br><br><br>Lesson conclusion |                   | <b>Time</b>  |
| <b>Assessment</b><br><i>(How will you assess whether the learners have achieved the outcome/s?)</i>  |                   |  |
| <b>Evaluation</b><br><i>(How effective were your planning and teaching? What went well and why, what didn't go well and why?<br/>           What would you do differently next time?)</i>  |                   |  |

Fonte: Programa de licenciatura da Massey University, 2023.



Este novo modelo de planejamento ainda mantém as seções esperadas genéricas, mas vai além por forçar os alunos a pensarem como planejar e dar aulas de história simultaneamente usando tradições historiográficas ocidentais e Māori. Esse modelo foi inicialmente criado para ajudar nossos os professores em formação (a maioria dos quais não tem treinamento específico em história), a planejar suas primeiras experiências de aprendizado de história em alinhamento deliberado com o novo currículo. Os objetivos, admitidamente ambiciosos, eram fornecer aos futuros professores um modelo de plano de aula que:

1. Explicitamente honra o princípio do *mana ōrite mō te mātauranga* Māori e as lentes biculturais que inspiram as mudanças educacionais atuais;
2. Está claramente alinhado com os três pilares do novo currículo de história da Nova Zelândia (Entender/Understand, Saber/Know e Fazer/Do);
3. Incentiva os professores a explorar e usar pedagogias específicas da história formuladas em contextos internacionais (especialmente o pensamento histórico seguindo Seixas and Morton (2013) e Wineburg (2010), e locais tanto de tradição europeia (como relatório BES feito por Aitken & Sinnema (2008), quando de tradição Māori, particularmente o *Te Takanga o te Wā* (Tamua, 2014);
4. Um plano de aula que pode ser usado por professores tanto do ensino primário quanto do secundário, dos anos 1 ao 10 do sistema neozelandês;
5. Um modelo que é flexível o suficiente para os professores planejarem atividades iniciais (starters) de 5 minutos, quanto planos de aula ou unidades temáticas de várias semanas.

A criação desse modelo de plano de aula foi uma jornada coletiva e interativa. Vários *hui* (encontro Māori) em grupos e entre pares foram realizados para obter feedback sobre como melhorá-lo. Graças à valiosa contribuição de pesquisadores colegas Māori da Massey (todos os quais já lecionaram em escolas primárias e secundárias), fomos capazes não só de refletir como inserir o pensamento histórico indígena (ver mais informações e o diagrama abaixo) como também fazer a tradução de palavras chaves. Por exemplo, podemos encontrar uma elegante tradução em Māori usando de ‘triplo M’ (*Mārama/*

Mātau/Mahi) para os pilares do currículo que atualmente constam apenas em inglês atual (Understand/Know/Do) do currículo.

Também sob a orientação de meus colegas Māori, fomos capazes de incorporar uma estrutura bicultural de “pensamento histórico” – que inclui conceitos e tradições epistemológicas indígenas - ao modelo de plano de aula. Poucos professores praticantes ou em formação dos anos 1º ao 10º na Nova Zelândia têm formação profissional em história. Assim, a implementação do novo currículo significa que a maioria dos professores estará em contato pela primeira vez com teorias de ensino e pedagogias específicas da história. Uma delas é promover o ‘pensamento histórico’, ou seja, um foco menos no conteúdo (os ‘detalhes’ da história: nomes, datas, eventos etc.) em favor de ajudar os alunos a ‘fazer história’ desenvolvendo suas habilidades e conceitos historiográficos. Até recentemente, como foi discutido, ensinar as crianças a “pensar como historiadores” significava basicamente recorrer aos quadros de referência e o vocabulário de historiadores profissionais ocidentais (SEIXAS, MORTON, 2013; Wineburg, 2010). Isto por si só já requeria um esforço pedagógico complexo – mas recompensador – de professores de ano 1 ao 10 no país. No entanto, ao apoiar-se em estrutura bicultural; o novo currículo incentiva os professores não apenas a ensinar o conteúdo das histórias Māori (sem dúvida importante), mas também a ensinar alunos como se “fazer história” através das lentes, perspectivas e modelos Māori.

Embora não tenhamos respostas conclusivas para como fazer isso, o modelo de plano de aula que criamos sugere alguns conceitos e hiperlinks históricos Māori importantes para ajudar os professores a começar e/ou aprofundar seus conhecimentos sobre como estruturar o ‘pensamento histórico’ bicultural em sala de aula, entrelaçando tanto o pensamento ocidental quanto o mātāuranga Māori. Para tanto, quando planejam suas aulas, os nossos futuros professores precisam justificar como o planejamento desenvolve o pensamento histórico ocidental (usando conceitos populares como uso de fontes, cause e consequência. Mudança e continuidade etc.) mas também o uso de conceitos epistemológicos centrais do pensamento histórico Māori como whakapapa, wānanga, pūrakaū, tino rangatiratanga, turangawaewe (respectivamente, e em tradução livre, genealogia, conversas coletivas, histórias tradicionais, soberania, e lugar de origem).

Inspirados pela compreensão do historiador Māori Nēpia Mahuika de

que “Mātauranga histórico”, esperamos que nossos professores em formação possam descolonizar o planejamento da história ao estruturar a história não apenas como conhecimento sobre o passado, mas também como a “história viva mantida em performances rituais como dança, música e discursos formais”, bem como como entalhes, outras artes e costumes (2021, p. 152).

## DESCOLONIZANDO MEU USO DE LINGUAGEM E PROTOCOLOS CULTURAIS COMO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Ativistas e educadores Māori argumentam há décadas sobre a importância do te reo Māori (língua indígena) não apenas como um meio de comunicação, mas por manter os conhecimentos históricos e epistemológicos criados e transmitidos por gerações de povos Māori (SKERRETT, RITCHIE, 2021). Nosso programa tem desempenhado um papel ativo como parte de uma instituição que é guiada pelo Tratado de Waitangi (Treaty-led university),<sup>10</sup> e assim está formalmente comprometida em defender estratégias para o avanço e integração da língua te reo Māori na pesquisa e ensino. Portanto, desde o início da nossa licenciatura, tentamos garantir que os alunos que ingressam em nosso programa possam se graduar com uma melhor compreensão do te reo Māori.

Uma das primeiras iniciativas que tomamos foi a de tentar normalizar a fala te reo Māori entre a nossa própria equipe de professores. Na educação neozelandesa, costuma-se falar sobre a importância “da modelagem”, ou seja, usar a pedagogia em que professores demonstram, na prática e de forma explícita, o que se espera que os alunos façam após uma experiência de aprendizagem. Como queremos que nossos alunos saiam do curso falando te reo Māori com mais confiança, decidimos “modelar” esse resultado pretendido, mostrando como estamos aprendendo a falar o idioma também. Como em qualquer experiência de aprendizado de segunda língua, nossas tentativas de aumentar a fala te reo dentro de nossa equipe variaram, pois alguns começaram essa jornada antes do que outros e/ou têm diferentes níveis de proficiência. De qualquer forma, nosso processo coletivo de aquisição de linguagem foi incentivado tanto por nossa universidade – oferecendo a todos os professores acesso a um curso introdutório gratuito de 10 semanas destinado a incentivar a aquisição e uso do te reo Māori falado em um nível básico – e, mais uma vez, pela generosidade de nossos colegas Māori mais experientes que nos ajuda-

ram a usar o te reo Māori básico em conversas diárias e traduzindo componentes de nosso curso.

Um dos muitos resultados dessa imersão em te reo Māori é que a maioria de nós agora tem confiança suficiente para modelar para nossos kaiako pitomata (professores em formação) como usar o te reo Māori introdutório. Além de saudações básicas e frases de conversação, tentamos aumentar o uso de conceitos de educação centrados em Māori em nosso programa, conforme ilustrado no glossário abaixo, criado para ajudar nossos alunos-professores em sua própria jornada para normalizar o te reo Māori em suas futuras práticas:

Figura 3 – Glossário para futuros professores da licenciatura

| Te Reo Māori term/phrase | English equivalent                | Elaboration   | Te Reo Māori term/phrase | English equivalent                         | Elaboration   |
|--------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------|--|---|
| Ākonga                   | Learner                           | The word ākonga is derived from the verb āko which means both to teach and to learn, reminding us that all learners come with their own knowledge, world views and understandings.  | Pouako                   | Lecturer                                   | As with pou ārahi (below) a pou is a mentor and a source of strength and groundedness.<br><br>Pouako are a centering point, sharing, linking and extending notions of mātauranga (knowledge) and āhuetanga ako (pedagogy) with the kaiako pitomata. |
| Kaiako Hāpai             | Associate Teacher                 | Support and uplift our kaiako pitomata on practicum. Kaiako hāpai have a contextual knowledge of practice that is essential to ensure our kaiako pitomata become fully fledged kaiako.  | Pou Ārahi                | Appraiser                                  | To be able to guide (ārahi) you need to have the knowledge and experience of the landscape, terrain and weather patterns. The pou ārahi is able to read the terrain and provide appropriate advice and guidance.                                    |
| Kaiako Pitomata          | Student Teacher                   | A metaphorical view of the kaiako pitomata is that of a (kōwhiri) plant – when it is fully formed, part of it can be re-planted to grow new plants. Plants can be regenerated while still retaining who they are at the core of their growth. | Tōhono Kura              | Clinical Educator                          | Clinical Educators are the interface between the school and Massey University. They should be the first port of call with questions or concerns regarding the kaiako pitomata.  |
| Kaihapu                  | Learning Community Leader/Mentor  | Uplift and provide another layer of support and mentoring for the kaiako pitomata.  | Tuapapa                  | The conceptual framework of the programme. | Refer to page 6.  |
| Kaihapu-a-Kura           | Student Teacher Coordinator (STC) | The kaihapu-a-kura plays an invaluable role in all secondary schools and some larger primary schools. They are the point of contact for MU, particularly the tōhono kura and support the kaiako pitomata while in school.                     | Te Kūhenga ki Pūwhiri    | Massey University                          | Literally means from inception to infinity. The pursuit of learning is an endless journey.  |
| Kura Hāpai               | Practicum School / Centre         |   | Te Kura o te Mātauranga  | Massey University Institute of Education   |   |
| Ki rō kura               | Practicum                         | Literally means 'in school'   |                          |  |   |

Fonte: Massey University, 2023.

Essa aquisição de te reo Māori tem sido fundamental para minha própria transformação como professor de história, e, como consequência, para o meu contexto de sala de aula. Com a língua, venho ganhando acesso a novas perspectivas do mundo Maori (*te ao Māori*) que vem sendo fundamentais para o meu planejamento e criação de materiais didáticos (como o modelo de plano de aula mencionado acima). Junto com o aprendizado da língua, também es-

tou aprendendo protocolos culturais e históricos fundamentais para professores de história desse país.

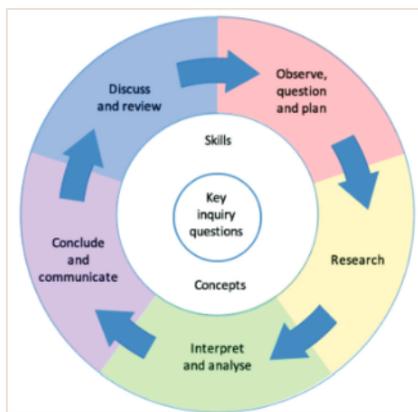
## DESCOLONIZANDO AS CONCEPÇÕES DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA E FONTES HISTÓRICAS

Como em outros lugares do mundo, a Nova Zelândia também fomentou a transição de modelos de aprendizagem tradicionais em vigor durante séculos (em que os professores eram fontes indiscutíveis, centrais e dominantes do conhecimento e nos quais alunos eram apenas receptores passivos) para modelos de aprendizagem contemporâneos, em que alunos estão no centro de seus respectivos processos de aprendizagem. A metodologia ativa mais conhecida e praticada atualmente na Nova Zelândia é o *inquiry-based learning* (aprendizado baseado na investigação).

A aprendizagem por investigação é baseado na ideia que alunos, sob orientação de seus professores, façam perguntas instigantes e relevantes aos seus contextos de aprendizado. Cada escola desenvolve seus próprios ciclos de investigação (*inquiry cycles*) Mas, em geral, todas seguem etapas análogas em preparar alunos como “pequenos cientistas”, os quais devem: a) aprender a criar hipóteses; b) buscar informações e coletar dado; c) corroborar e/ou refutar suas hipóteses e ideias originais; d) compartilhar resultados publicamente; e) receber feedback dos pares e de professores; f) recomeçar uma nova investigação.

Cada disciplina escolar tem um tipo de abordagem de investigação. Para a história, o modelo na Nova Zelândia é conhecido como *historical inquiry* (investigação histórica) e, na maioria das escolas, sempre envolveu as etapas de investigação citadas acima em conjunto com o uso de habilidades e conceitos de segunda ordem da historiografia profissional. Apesar de publicação australiana, o diagrama abaixo resume as etapas de investigação histórica, baseados em modelos historiográficos ocidentais, que a maioria dos alunos na Nova Zelândia também estava acostumada com o currículo tradicional:

Figura 4 – Diagrama das etapas de investigação histórica

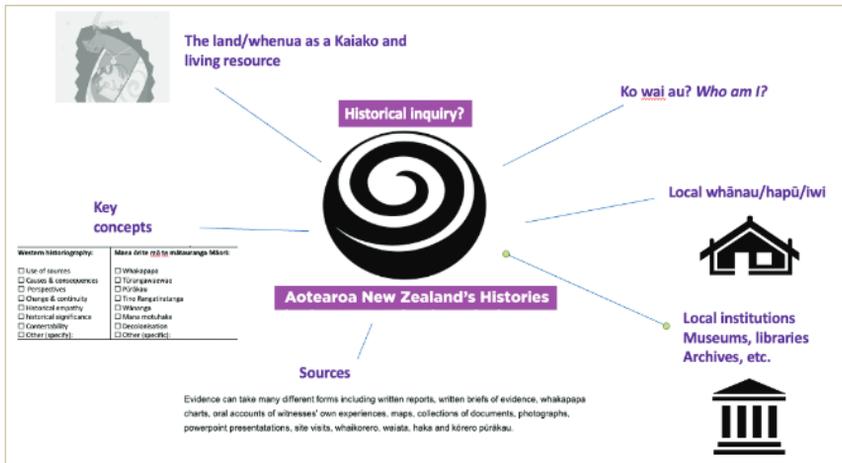


Fonte: New South Wales, Department of Education and Communities, 2014.

Em conjunto com meus alunos (futuros professores), e com a ajuda de colegas Māori mais experientes da minha universidade, criamos uma nova maneira de pensar o ciclo de investigação histórica. A motivação foi criar um modelo de investigação historiográfica em alinhamento ao princípio de *mana ōrite mō te mātauranga*. Nessa nova maneira de pensar as etapas tradicionais de investigação histórica, abandonamos a ideia de um ciclo (com etapas consecutivas predefinidas), pela representação do *koru* Māori (um espiral que possibilita várias possibilidades de começo). Ao contrário da investigação tradicional, que poderia começar e terminar dentro dos perímetros da escola (já que as fontes de informação poderiam ser acessadas todas via computadores pessoais ou na bibliotecas e materiais didáticos da própria escola), o novo currículo impulsiona a pesquisa histórica para fora dos muros escolares. Em particular, ele encoraja que alunos visitem os *marae* Māori (centros de sociabilidade e sagrados das tribos e subtribos), para conversar com os *kaumātua* (anciãos e guardiões do conhecimento indígena), mas também outras instituições da memória como museus e galerias. Diferente da abordagem tradicional, nesse novo modelo que propomos, os alunos são ativamente encorajados a refletir sobre os elos entre as histórias locais/regionais e nacionais com suas próprias identidades pessoais e familiares (*ko wai au?* Who am I?). Outra

mudança é redefinir a própria *whenua* (terra), com seus marcos naturais e geográficos, suas esculturas e mudanças urbanas, como uma referência de aprendizado (*kaiako*).

Figura 5 – Página do curso para futuros professores de história da licenciatura



Fonte: Massey University, 2023.

Finalmente, como esse novo modelo de investigação, queremos que nossos alunos repensem a própria definição de fontes históricas. Se as tradições ocidentais sempre privilegiaram documentos escritos, com esse novo currículo, nossos alunos têm agora que demonstrar habilidades em identificar e decodificar evidências históricas em novas fontes como por exemplo via *waiata* (músicas tradicionais), *ta moko* (tatuagens que contam histórias ancestrais), *pūrākau* (lendas e histórias tradicionais), *whakairo* (esculturas tradicionais), entre outras formas de registrar e passar conhecimentos históricos Māori.

## CONCLUSÃO

Enquanto eu redigia os últimos parágrafos desse artigo, o novo currículo da Nova Zelândia virou manchetes de jornais internacionais e locais. O famoso cientista evolucionista Richard Dawkins escreveu uma carta para revista

The Spectator acusando a incorporação de conhecimentos Māori nas escolas (especialmente o princípio de mana ōrite mō te mātauranga) de não apenas ser uma ideia ridícula, mas por não se adequar aos critérios de ciência, não merecer pertencer ao currículo (DAWKINS, 2023). O artigo de Dawkins cita uma carta a outra revista que havia sido escrita um tempo antes por acadêmicos neozelandeses, e que também havia causado muitas controvérsias e debates públicos no país. O polêmico artigo, intitulado “Em defesa da ciência” (CLEMENTS et al., 2021), foi publicado por professores eminentes da maior universidade do país, a Universidade de Auckland. O principal ponto de discordância para os críticos daquela carta pode ser resumido pelo veredicto dos autores de que “o conhecimento indígena pode de fato ajudar a avançar o conhecimento científico de algumas maneiras, *mas não é ciência*” (itálicos nossos) e a avaliação deles de que, embora os conhecimentos indígenas fossem importantes para práticas e políticas culturais, “está muito aquém do que podemos definir como ciência”. Muitas respostas se seguiram à publicação, incluindo cartas abertas coletivas (SOWMAN-LUND, 2021) e refutações imediatas de importantes intelectuais como Georgina Stewart (STEWART, 2021). Esse debate continua em aberto e a tendência é que fique ainda mais acalorado com os desdobramentos da implementação do currículo das outras áreas de conhecimento até 2026

As reflexões contínuas sobre mātauranga Māori versus ciência tocam em importantes questões filosóficas e epistemológicas. Para os objetivos deste artigo, vale ressaltar as dificuldades e oportunidades que educadores como eu, que vivem nesse contexto não só de mudanças no ensino de história, mas claramente de um novo ciclo histórico que se inicia - em implementar esse currículo de perfil descolonizador e pioneiro.

É necessário reconhecer que as possibilidades e desafios de educar educadores para implementar currículos que reconheçam os conhecimentos indígenas em conjunto com modelos ocidentais não são necessariamente novos nem para o ensino de história nem para o contexto da Nova Zelândia (OGUNNIYI, OGAWA, 2008). Outras tentativas de incorporar histórias métodos indígenas no ensino escolar vêm acontecendo ao redor do mundo (MCGREGOR, 2017). No entanto, como a descolonização da educação é específica ao contexto de cada professor, detalhei acima algumas de minhas iniciativas baseadas no contexto específico de um curso de licenciatura de uma universidade

de pública no Nova Zelândia contemporânea. Detalhei as minhas reflexões teóricas e iniciativas práticas, como *tangata tiriti* migrante nesse país, em tentar preparar futuros professores de história, especialmente focando nas contribuições Māori de ir além das estruturas de pensamento ocidentais ainda dominantes no ensino de história.

Tanto na Nova Zelândia quanto em outros contextos, a maioria dos acadêmicos envolvidos na tentativa de descolonizar os programas de formação de professores menciona os desafios institucionais (CLARKE et al., 2018; OLIVEIRA, TWEED, 2020), mas também expressam a esperança de que os alunos que passem por esses novos programas estejam mais bem equipados para empregar pedagogias culturalmente relevantes e antirracistas que beneficiem não apenas os alunos indígenas, mas toda a comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- AJHR Appendix to the Journals of the House of Representatives. Second Annual Report of the Minister of Education. Session I, H-0, 1879. Disponível em: <https://paperspast.natlib.govt.nz/parliamentary/AJHR1879-I.2.2.2.2/8>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BELGRAVE, Michael. Brave new curriculum: Aotearoa New Zealand history and New Zealand's schools. *International Public History*, v. 3, n. 2, p. 207-220, 2020. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iph-2020-2007/html>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- CLEMENTS, Kendall.; COOPER, Garth.; CORBALLIS, Michael.; ELLIFFE, Douglas; NOLA, Rorbert.; RATA, Elizabeth.; WERRY, John. In Defense of Science. *The Listener*, no. 4, 2021. Disponível em: [https://www.fsu.nz/in\\_defence\\_of\\_science\\_article](https://www.fsu.nz/in_defence_of_science_article). Acesso em: 1 mar. 2023.
- DAWKINS, Richard. Why I'm sticking up for science. *The Spectator*, 2023. Disponível em: <https://www.spectator.co.uk/article/why-im-sticking-up-for-science/>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. *The post-primary school curriculum*: Report of the Committee appointed by the Minister of Education in November 1942 (The Thomas Report). Wellington: Government Printer, 1944.
- EDUCATION ACT. *New Zealand Gazette*, n. 96, 1877. Disponível em; [http://www.nzlii.org/nz/legis/hist\\_act/ea187741v1877n21224/](http://www.nzlii.org/nz/legis/hist_act/ea187741v1877n21224/) Acesso em: 3 mar. 2023.
- EWING, John. *Development of the New Zealand primary school curriculum 1877-1970*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1970.

- HERRING, Daniel. The Meaning and Purpose of the Secular Clause in the Education Act 1877. *Auckland University Law Review*, v. 22, p. 142-173, 2016. Disponível em: [www.austlii.edu.au/nz/journals/AukULawRw/2016/6.pdf](http://www.austlii.edu.au/nz/journals/AukULawRw/2016/6.pdf). Acesso em: 5 jan. 2023.
- HOTERE-BARNES, Alex. Generating 'Non-stupid Optimism': Addressing Pākehā Paralysis in Māori Educational Research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, v. 50, n. 1, p. 39-53, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0007-y>. Acesso em: 8 mar. 2023.
- HOWARD, Frederick, Howard; MCILROY, Don. The knowledge economy : a submission to the New Zealand Government. Deakin University. Report, (1999). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30030692>. Acesso em: 4 mai. 2023.
- HUGHSON, Taylor Alexander. Disrupting aotearoa New Zealand's curricular consensus: From 'world-leading' curriculum to curriculum refresh 2007-2021. *New Zealand Journal of Educational Studies*, v. 57, n. 1, p. 53-67, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00238-9>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- JONES, Alison. Dangerous liaisons: Pakeha, kaupapa Māori, and educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, v. 47, n. 2, p. 100-112, 2022. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.447361562953000>. Acesso em: 8 mar. 2023.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEE, Gregory; HILL, Deb. Some historical reflections on a national curriculum. In: KAUR, B. *Understanding Teaching and Learning: Classroom Research Revisited*. Rotterdam: SensePublishers, 2012, p. 257-267.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: Understanding history. In: Donovan, Suzanne & Bransford, John. *How students learn: History in the classroom*. Washington, DC: National Academies Press, 2004, p. 31-78.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, p. 107-146, 2016.
- MACKAY, John. *The making of a state education system: The passing of the New Zealand Education Act, 1877*. London: G. Chapman, 1967.
- MAHUIKA, Nepia. The Value of historical Mātauranga. In: RURU, Jacinta & NIKORA, Linda. *Ngā Kete Mātauranga. Māori scholars at the research interface*. Dunedin: Otago University Press, 2021, p. 148-159.
- MCGEE, Judith. Citizenship education: Curriculum change and the role of the school in a social democracy. *Waikato Journal of Education*, v. 4, p. 35-48, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.15663/wje.v4i1.470>; Acesso em: 2 Fevereiro, 2023.
- MILLIGAN, Andrea; MUTCH, Caro; WOOD, Bronwyn. Moments of possibility in po-

- litics, policy, and practice in New Zealand citizenship education. In: PETERSON, Andrew; STAHL, Garth; SOONG, Hannah. *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*. Cham: Springer International Publishing, 2018, p. 1-14.
- MINISTRY OF EDUCATION. *The New Zealand curriculum*. Wellington: Learning Media, 1997.
- MINISTRY OF EDUCATION. Social studies in the New Zealand curriculum. Wellington: Learning Media, 2007.
- NEILL, Carol; BELGRAVE, Michael; OLIVEIRA, Genaro. Consulting the Past: Public History Review, v. 29, p. 128-141, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5130/phrj.v29i0.8216>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- OGUNNIYI, Mabu; OGAWA, Masakata. The prospects and challenges of training South African and Japanese educators to enact an indigenized science curriculum. *South African Journal of Higher Education*, n. 22 v. 1: 177-192, 2008.
- OLIVEIRA, Genaro.; KENNEDY, Matt. Learning in and from Primary Schools: Teaching Aotearoa New Zealand's Histories at Years 1 to 6. *Curriculum Matters*, v. 17, p. 24-47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18296/cm.0051>. Acesso em: 30 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Genaro; WOOD, Bronwyn. Social Sciences Education in New Zealand Schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1851>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- OPENSHAW, Roger. *New Zealand social studies: Past, present and future*. Palmerston North: Dunmore Press, 1992.
- OPENSHAW, Roger. Culture wars in the antipodes: The social studies curriculum controversy in New Zealand. *Theory & Research in Social Education*, 28(1), 65-84. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505897>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- PIHAMA, Leonie, SMITH, Kaapua, TAKI, Mereana, LEE, Jenny. A literature review on kaupapa Maori and Maori education pedagogy. Prepared for ITP New Zealand by The International Research Institute for Maori and Indigenous Education (IRI), 2004. Disponível em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/212867>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.
- SHEEHAN, Mark. The place of 'New Zealand' in the New Zealand history curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, v. 42, n. 5, p. 671-691, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.485247>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- SKERRETT, Mere; RITCHIE, Jennt. Te Rangatiratanga o te Reo: sovereignty in Indige-

- nous languages in early childhood education in Aotearoa. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, v. 16, n. 2, p. 250–264, 3 jul. 2021. Disponível em: 10.1080/1177083X.2021.1947329; Acesso em: 5 fevereiro, 2023.
- SOWMAN-LUND, S. (2021, July 30). Letter on mātauranga Māori and science attracts more than 2000 signatories. *The Spinoff*. Disponível em: <https://thespinoff.co.nz/politics/30-07-2021/live-updates-july-30-pay-talks-resume-as-nurses-reject-latest-offer/>. Acesso em: 6 set. 2023.
- STEWART, Georgina. (2021) Defending science from what?, *Educational Philosophy and Theory*,
- STENSON, Marcia. History in New Zealand schools. *New Zealand journal of history*, v. 24 n. 2, p.168-181, 1990. Disponível em: [https://ndhadeliver.natlib.govt.nz/delivery/DeliveryManagerServlet?dps\\_pid=FL39853767](https://ndhadeliver.natlib.govt.nz/delivery/DeliveryManagerServlet?dps_pid=FL39853767). Acesso em: 2 mar. 2023.
- THE BEEHIVE. Teaching NZ's own history moves a step closer. Disponível em: <https://www.beehive.govt.nz/release/teaching-nz%E2%80%99s-own-history-moves-step-closer>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- THÉRY, Hervé. Globalização, desterritorialização e reterritorialização. *Revista da ANPEGE, [S.l.]*, v. 4, n. 4, p. 89-96, jul. 2008.
- TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. “Nós não somos donos da terra, nós somos a terra”. [Entrevista concedida a Ricardo Machado]. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, n. 527, ano XVIII. São Leopoldo, 2018. pp. 39-40. Disponível em: [https://issuu.com/\\_ihu/docs/ihuonlineedicao527](https://issuu.com/_ihu/docs/ihuonlineedicao527). Acesso em: 6 set. 2023.
- VIDAL, Diana. Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *CADERNOS de História da Educação*, v. 18, n. 1, p. 208–220, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-12> Acesso em: 2 fev. 2023.
- WALKER, Ranginui. Reclaiming Māori education. In: MORGAN, Jessica & HUTCHINGS, Jenny-Lee. *Decolonisation in Aotearoa: Education, Research and Practice*, Wellington; New Zealand Council for Education Research, 2016, p. 19-38.
- WINEBURG, Sam. Thinking like a historian. *Teaching with primary sources quarterly*, v. 3, n. 1, p. 2–4, 2010. Disponível em: [http://www.debbiewaggoner.com/uploads/1/2/9/9/12998469/thinking\\_like\\_a\\_historian\\_article.pdf](http://www.debbiewaggoner.com/uploads/1/2/9/9/12998469/thinking_like_a_historian_article.pdf). Acesso em: 7 mar. 2023.

## NOTAS

<sup>1</sup> Do inglês ‘tribes/subtribes’, termos que são usados pelos Māori na Nova Zelândia

<sup>2</sup> Além de inglês e matemática, “Ciências elementares e desenho, Lições de objeto, Música

vocal, e (no caso das meninas) costura e bordado, e os princípios da economia doméstica” (EDUCATION ACT, p. 126)

<sup>3</sup> Equivalente aos anos de ensino fundamental no Brasil.

<sup>4</sup> O atual currículo nacional da Nova Zelândia (MINISTRY OF EDUCATION, 2007) é o documento que orienta o ensino em todas as escolas cuja língua oficial é o inglês (escolas de imersão em língua Māori seguem um outro currículo, o Te Marautanga o Aotearoa). O currículo nacional contém oito áreas de conhecimento (learning areas), uma das quais é chamada de “Social Sciences”. De acordo com o currículo nacional, todos os alunos entre o ano 1 da escola primária até o ano 10 da escola secundária precisam cursar a disciplina compulsória e integrada chamada “estudos sociais”, a qual inclui conteúdos de história. Apenas a partir dos anos 11, 12 e 13 é que alunos decidem – de forma eletiva – se também vão querer estudar outras ciências sociais enquanto disciplinas distintas.

<sup>5</sup> Para Peter Lee, os professores de história devem ajudar alunos a desenvolver a compreensão de pelo menos dois tipos de conceitos que os historiadores profissionais utilizam o tempo todo: os conceitos de primeira ordem, que se relacionam ao conteúdo ou “o que” da história – como civilização, parlamento, soberania, monarquia – e os conceitos de segunda ordem (ou procedimentais/disciplinares) que os historiadores utilizam “para fazer” história, como mudança, continuidade, significância, interpretação.

<sup>6</sup> Apesar de centrado no contexto da Nova Zelândia, é preciso mencionar que movimentos por descolonizar o ensino de história fazem parte de contextos mundiais, como o caso brasileiro, em que desde 2003 a Lei 10.639, alterada em 2008 pela Lei 11.648, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio do país. Além de representarem um avanço importante na luta pela igualdade e reconhecimento dos saberes e contribuições das comunidades afrodescendentes e indígenas na construção da identidade nacional brasileira, essas leis também são frutos das conquistas dos movimentos sociais, em especial o negro e o indígena.

<sup>7</sup> A Nova Zelândia se define atualmente como um país multicultural em termos demográficos, mas cuja fundação é “bicultural” por razões históricas. O Tiriti o Waitangi (o Tratado de Waitangi) foi assinado em 1840 entre líderes Māoris e representantes da coroa britânica. É considerado o documento fundador da Nova Zelândia pois permitiu que não Māoris se estabelecessem no país ao criar uma parceria formal entre os *tangata whenua* (povos da terra) Māori e os colonos europeus. Muitos Māori acusam os colonos de desrespeito ao texto original. Mesmo assim, o Tratado de Waitangi continua sendo visto como uma espécie de nascimento simbólico para o estado-nação. Assim, a palavra “bicultural” é muito usada e respeitada até hoje. O discurso oficial de nacionalidade adotado pelo estado afirma que a Nova Zelândia tem uma fundação histórica bicultural, a qual sustenta os desenvolvimentos multiculturais do presente.

<sup>8</sup> Devido às limitações de espaço e tempo, infelizmente este artigo não pode abarcar as semelhanças e paralelismos entre as atuais mudanças curriculares na Nova Zelândia e as do Brasil, principalmente a ênfase nos saberes indígenas (KRENAK, 2019; TUPINAMBÁ, 2018) e, no caso do Brasil, de epistemologias africanas e afro-brasileiras. Nos dois países,

muitos debates sobre ensino de história vem tentando ampliar a visão eurocêntrica predominante nos currículos educacionais, reconhecendo a importância dos conhecimentos e culturas indígenas, assim como a necessidade de abordar criticamente os impactos do colonialismo e da colonialidade nas sociedades..

<sup>9</sup> *Tangata Tiriti* (pessoas do tratado) é um termo que se refere aos não Māoris e não europeus (como eu) que moram na Nova Zelândia atualmente. Ao me autoidentificar como *Tangata Tiriti*, eu assumo um compromisso informal de tentar entender e honrar o Tiriti o Waitangi, tratado assinado entre os Māoris e europeus no século XIX. Assim, como *Tangata Tiriti*, procuro entender como decisões históricas impactaram a sociedade atual da Nova Zelândia e, conseqüentemente, procuro contribuir com lutas em andamento por justiça social e direitos protagonizadas por populações Māoris.

<sup>10</sup> Como mencionado em uma nota anterior, o Te Tiriti o Waitangi (O Tratado de Waitangi, assinado em 1840, originalmente como um acordo formal feito entre a Coroa Britânica e Māori *rangatira* (chefes), é considerado o documento fundador da Aotearoa Nova Zelândia. Embora sua finalidade original era promover a unidade entre indígenas e europeus, as interpretações conflitantes do Tratado e violações do texto resultaram em conflitos militares, educacionais e políticos. Ao se declarar uma universidade guiada pelo Tratado (Treaty-led) em 2017, a Massey foi a primeira universidade neozelandesa a formalmente se comprometer em defender os princípios originais do Te Tiriti o Waitangi de parceria, proteção e equidade entre os Māori e não Maori, por meio da pesquisa acadêmica e práticas de ensino. Na prática, isso significa a promoção e integração da língua te reo Māori e dos conhecimentos Māori (*mātauranga*) em todos os programas e atividades da instituição.

