

CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO NEGRO? (LEI Nº 10.639/03)

Eliane Almeida de Souza e Cruz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Orientadores:

Álvaro de Oliveira Senra, D.Sc.

Luiz Fernandes de Oliveira, D.Sc.

CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO NEGRO? (LEI Nº 10.639/03)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Eliane Almeida de Souza e Cruz

Aprovado por:


 Presidente, Álvaro de Oliveira Senra, D.Sc. (orientador)


 Prof. Luiz Fernandes de Oliveira, D.Sc. (UFRRJ) (coorientador)


 Prof. Mário Luiz de Souza, D.Sc.


 Prof. Flávio Anício Andrade, D.Sc. (UFRRJ)

Rio de Janeiro
 Dezembro / 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C957 Cruz, Eliane Almeida de Souza e
Currículo mínimo de história da Rede Estadual de Ensino do
Rio de Janeiro : quais são os espaços da história da África e do
negro? (Lei nº 10.639/03) / Eliane Almeida de Souza e Cruz.—
2014.
x, 84f. + apêndice e anexos ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.
Bibliografia : f. 78-84
Orientador : Álvaro de Oliveira Senra
Coorientador : Luiz Fernandes de Oliveira

1. Cultura afro-brasileira – História. 2. Cultura afro-brasileira –
Estudo e ensino. 3. Negros – Brasil – História. 4. Brasil. [Lei n.
10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 5. História – Brasil - Currículos. I.
Senra, Álvaro de Oliveira (Orient.). II. Oliveira, Luiz Fernandes de
(Coorient.). III. Título.

CDD 344.81077

**Para Laís Adelita.
Com a certeza de um mundo melhor.**

Agradecimentos

Este mestrado foi uma continuação de estudos que iniciei na minha graduação em História e de duas Pós-Graduações que realizei, uma no ano de 2000 pelo PENESB (UFF) e outra em 2010 pelo (UFRJ). Resultado das metas e dos desafios traçados há alguns anos na minha formação para um melhor trabalho como professora e educadora da rede pública de educação, e principalmente como ser humano. Reflito que nestes dois últimos anos, foram momentos de alegrias, tristezas e de encontros com outras vozes que me fizeram repensar e compartilhar o que FANON (1968) nos pede: que tenhamos um pensamento novo e um ser humano novo de pé, e acreditando que ainda vale a pena acreditar em outros horizontes de saberes e de lutas diárias para um mundo melhor de conviver com as diferenças. Sinto muito orgulho por ter conseguido realizar esta pós-graduação com sucesso. Está claro que não fiz este trabalho sozinha. Tive a ajuda de muitas pessoas que, direta e indiretamente, fizeram parte disso. Agradeço, então:

Aos meus Orientadores, Álvaro e Luiz,

Primeiramente, sou muito agradecida pelo carinho, palavras de ânimo, “puxões de orelhas”, ajuda e orientação teórica e metodológica desses amigos-orientadores, ou seja, de “pôr a casa em ordem” neste texto. Meu mestrado foi um trabalho realizado a seis mãos. Acredito que cortamos e atravessamos os caminhos da vida com pessoas que as transformam para melhorar, sou muito grata por tudo que aprendi com vocês!

Aos meus entrevistados que participaram desta pesquisa; que confiaram em mim e dividiram suas histórias, desesperanças e esperanças. Este trabalho é, em primeiro lugar, para o corpo docente da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. É para vocês.

Aos professores do PPRER, às prof^{as} Sônia Beatriz, Nancy Rabelo e Nara, aos prof^{os} Roberto Borges (Beto), Carlos Henrique, Mário Luiz, Sérgio Costa, Ricardo Augusto que participaram deste desafio comigo, durante as aulas. E ao prof^o Mário Luiz de Souza e prof^o Flávio Anício Andrade que participaram em minha qualificação e defesa. Obrigada, por compartilharem seus saberes.

Aos queridos amigos de luta antirracista do mestrado: Ricardo Riso, Patrícia, Wallace, Rita Ladeira, Rosi, Sirlene, Xicão e tantos outros. Companhias boas para discussões, gargalhadas e angústias que vivemos juntos!

“Portanto, camaradas, não paguemos tributos a Europa criando estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. A Humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena. Se desejamos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos ao europeu o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo melhor do que os mais bem dotados entre nós. Mas se queremos que a humanidade avance, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa dos europeus, não devemos devolver-lhes uma imagem, mesmo ideal, de sua sociedade e de seu pensamento, pelos quais eles experimentam de vez em quando uma imensa náusea. Pela Europa, por nós mesmo e pela humanidade, camaradas, temos de mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo.”

Frantz Fanon - Os condenados da Terra – 1968: 274-275

RESUMO

CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO NEGRO? (LEI Nº 10.639/03)

Eliane Almeida de Souza e Cruz

Orientadores:

Prof. Álvaro de Oliveira Senra, D.Sc.

Prof. Luiz Fernandes de Oliveira, D.Sc.

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Etnicorraciais.

Esta dissertação tem o propósito de analisar o Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (CMH), percebendo quais foram os critérios da seleção de seus conteúdos, a receptividade deste CMH, e, avaliações da lei 10.639/03 - História da África e da Cultura afro-brasileira. A base teórico-metodológica dos conceitos de Interculturalidade, de Colonialidade do Poder e Decolonialidade para esta investigação. Busca também, investigar quais foram os caminhos percorridos pelo Ensino da Disciplina História. Contudo, iremos verificar nos textos oficiais, a partir da Constituição de 1988, da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96; em 2007, pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (História), mas que somente no ano de 2003 com a Lei nº 10.639/03, que se torna obrigatório o ensino destes conteúdos e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08, que determina o ensino da cultura Indígena. Assim, esta pesquisa, tem o objetivo de verificar em quais locais estes componentes curriculares que a Lei 10.639/03 determina estão presentes ou silenciados no Currículo Mínimo de História.

Palavras-chave:

Currículo Mínimo de História; Lei nº 10.639/03; Colonialidade

Rio de Janeiro
Dezembro / 2014

ABSTRACT

THE MINIMUM CURRICULUM OF HISTORY IN THE EDUCATIONAL DEPARTMENT OF RIO DE JANEIRO STATE: WHAT ARE THE SPACES FOR THE TEACHING OF THE HISTORY OF AFRICA AND THE BLACK PEOPLE? (Law No. 10,639/03)

Eliane Almeida de Souza e Cruz

Advisors:

Prof. Álvaro de Oliveira Senra, D.Sc.

Prof. Luiz Fernandes de Oliveira, D. Sc.

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of máster.

This thesis aims to analyze the Minimum Curriculum for the teaching of History in Public Schools in the State of Rio de Janeiro (MCH), realizing the criteria used for the selection of its contents, the receptivity of the MCH, and the evaluations of the Law 10.639/03 – The History of Africa and the African-Brazilian Culture. The theoretical and methodological basis of the concepts of the interculturality, the Coloniality of Power and the Decoloniality for this investigation. It also investigates how the Teaching of History was established. In addition, we will verify that the 1988 Constitution Official Texts had already required the same as the LDBNE – The Law of the Directives and Bases of the National Education No. 9394/96; and the same as the NCP - National Curriculum Parameters(History) in 2007, although it was only in 2003 that this requirement became mandatory with the Law No.10.639/03, which claims the teaching of these contents and subsequently the Law No. 11.645/08, which determines the teaching of the Native Culture. Thus, this research aims to verify where the Law 10.639/03 is present or hushed in the curricular components of the Minimum Curriculum for the Teaching of History.

Keywords:

Minimum Curriculum of History; Law No. 10,639 / 03; Coloniality

Rio de Janeiro
December / 2014

Sumário

Introdução	1
I Proposta de Trabalho e Identificação dos Sujeitos da Pesquisa	7
II O Caminho da História da Lei nº 10.639/03	10
II.1 - Colonialidade e Ensino de História	24
III O Ensino de História	34
III.1 - História, Perspectivas e Impasses	34
IV Proposta do Currículo Mínimo de História da Rede de Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (CMH)	42
IV.1 - Currículo Mínimo de História – caminhos de sua construção	49
Considerações Finais	71
Referências Bibliográficas	78
Apêndice: Questionários e Roteiro de Entrevistas	85
Anexo	88
Documento I - de 29 de dezembro de 2010	88
Documento II - de 01 de fevereiro de 2011	101
Documento III - Currículo Mínimo de História de 2103/2014	106

ABREVIATURAS

CEFET/RJ - Centro de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CESPEB (História) - Curso Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica/UFRJ
CF - Constituição Federal
CMH - Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FFP/UERJ - Faculdade de Formação de Professores
FNB - Frente Negra Brasileira
FU - Freie Universität Berlin
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96)
MNU - Movimento Negro Unificado
NSE - Nova Sociologia da Educação
PPRER - Programa de Pós-graduação de Relações Etnicorraciais.
PENESB (UFF) - Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (História)
PG - Professor-Gestor UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SEEDUC(RJ) - Secretaria de Estado de Educação
TEN - Teatro Experimental do Negro
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

Esta dissertação tem o propósito de analisar o Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (CMH) dos anos 2010 e 2012, percebendo quais foram os critérios da seleção de seus conteúdos¹ e quais se encontram visibilizados e ou silenciados, especificamente, da História da África e da Cultura afro-brasileira. Para tal fim, a pesquisa materializou-se com questionários e entrevistas ao corpo docente de História, em uma escola pública estadual, localizada no município de São Gonçalo, buscando compreender como este currículo foi/está sendo apresentado e percebido pelo corpo docente e quais os seus desdobramentos para a implementação da Lei 10.639/03². Além disso, propõe articular o estudo dos conceitos de Interculturalidade, Colonialidade do poder e Decolonialidade. Este trabalho pretende, também, sinteticamente, identificar quais foram os caminhos da Disciplina História, enfatizando as conquistas recentes proposta pela Constituição de 1988, a valorização da cultura indígena e afro-brasileira, e que foi concretizada a partir da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96; em 2007, pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (História), das Leis 10.639/03 e 11.645/08, além, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desejamos verificar em quais locais, na contemporaneidade, perpassa o componente curricular que a Lei 10.639/03 determina; como se apresenta esta visibilidade epistêmica³, por acreditar que o desmonte de preconceitos, discriminações e hegemonia cultural de alguns povos, deve ser calcado numa relação intercultural; e que interculturalidade seja um instrumento de discussões e debates a cerca dos vários saberes diferenciados existentes e a importância dessas culturas e sociedades africanas como elementos formadores de uma determinada estrutura histórica, especificamente, a brasileira.

Entretanto, de forma mais delimitada, o objeto de estudo desta pesquisa é a inserção dos conteúdos programáticos sobre a História da África e dos negros no Currículo Mínimo de

^[1] Esta verificação se estabeleceu através de minha participação no primeiro encontro proposto pela SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) no dia 02 de fevereiro de 2011.

^[2] “Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

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

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

^[3] Episteme: são práticas discursivas, que dão origem à construção do conhecimento e do ser humano, não se estabelece por uma teoria, mas sim os saberes construídos ao longo de uma época. A Epistemologia é um ramo da filosofia que trata da teoria do conhecimento.

História, deliberados pela Lei 10.639/03, na Unidade Escolar, como estão sendo utilizados esses conteúdos nas discussões da História da África e das culturas Afro-brasileiras, neste Currículo Mínimo de História, e, conseqüentemente, nos espaços escolares.

O primeiro capítulo é metodológico; nele apresento a proposta de trabalho, a identificação dos sujeitos, e onde o material e os métodos utilizados estão descritos.

No segundo capítulo percorro o caminho da discussão historiográfica contemporânea, a partir da Constituição Federal (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, historicizando a Lei nº 10.639/03 e, finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (DCNERER) que fomentam uma educação intercultural e antirracista. Além de compartilhar os conceitos teórico-metodológicos – Colonialidade, Interculturalidade e Decolonialidade, que são suportes para esta dissertação.

No terceiro capítulo discorro sobre a história do Ensino da disciplina História no Brasil, a partir do século XIX até os dias atuais.

O quarto capítulo é o de resultado da análise do Currículo Mínimo de História, em conjunto com as falas e as discussões teóricas, de forma a tornar o texto mais enriquecedor para o leitor.

Finalizo com as considerações deste trabalho, no qual retorno aos objetivos desta pesquisa e teço conclusões sobre o trabalho, além de estimular novos olhares e possibilidade para futuros estudos sobre a questão pesquisada. Além, das referências bibliográficas, o roteiro de entrevistas e o anexo (subdivido em documentos I, II e III) estão no final do trabalho.

Por que a escolha do tema do Currículo Mínimo de História?

Iniciei minha graduação em Estudos Sociais, em 1986, licenciatura plena em História na Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ, e terminando em 1990. Ingressei na rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro no ano de 1993. Contudo, após um longo período de situações particulares, só retornei aos bancos acadêmicos no ano de 1998, ao participar de uma pós-graduação Lato sensu Raça, Etnias e Educação no Brasil, no Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)⁴, na Universidade Federal Fluminense, que tem o objetivo de estudar, analisar as políticas públicas de resgate cultural, histórico e sociopolítico dos negros e dos afrodescendentes.

Como material de finalização do curso, escrevi um trabalho monográfico que caracterizou e estudou as *Missas Afro*, e seus contornos dentro das perspectivas das considerações do Concílio Vaticano II, com o título: *Quando a Missa vira Terreiro*. Essas missas aconteciam no interior da Igreja Católica, da Comunidade de São José, no município de São João do Meriti (RJ); e tive como ponto principal de interesse, às análises antropológicas,

⁴ Curso de extensão do Programa de Educação do Negro na Sociedade Brasileira/UFF: <http://www.uff.br/penesb/>

através das cerimônias, dos cantos e das entrevistas feitas, de como estas missas auxiliaram na tomada de consciência histórica, social e política, bem como influenciaram de forma positiva a retomada na busca da identidade cultural, da cidadania e da autoestima dos negros e afrodescendentes que delas participaram naquela comunidade.

Então, nos anos seguintes de 2002 até 2003, tentei direcionar os meus estudos para a Alemanha⁵, para conhecer o sistema educacional, com a vertente que me apresentasse questões que envolvessem estudos das relações étnico-raciais daquele país. Consegui me inscrever como aluna na Universidade Livre de Berlim (FU). Existe lá uma área de estudos sobre o Brasil. Rumei para lá no ano de 2004. Fiz três disciplinas nesta Instituição: uma no semestre de verão iniciado em 13 de abril de 2004 e encerrado em 13 de julho de 2004 do seminário avançado, curso este denominado, “O Teatro Negro no Brasil”, ministrado pela professora Lígia Chiappini, que era responsável pela cátedra de Brazilianística. No semestre seguinte, o de inverno, iniciado em 18 de outubro de 2004 e encerrado em 18 de fevereiro de 2005, participei de outra disciplina: “Aspectos da Sociedade Brasileira Contemporânea”, com o professor Sérgio Costa. No semestre de verão iniciado em 12 de abril de 2005 e encerrado em 12 de julho de 2005, me inscrevi no seminário avançado “Padre Vieira, Sor Juana Inés de la Cruz e o Barroco Latino-Americano”, com o professor Berthold Zilly.

Este pequeno período, especificamente em Berlim, me mostrou novos campos de estudos das relações raciais, específicas, como um novo racismo ressurgindo⁶, observado e sentidos por mim, em minha estadia neste país. Pude perceber que a inclusão dos turcos, na Alemanha, pós anos 1960, como trabalhadores nos serviços da construção civil e gerais, e hoje com a vinda de vários povos das regiões do Leste europeu, dos países asiáticos, latinos ou africanos, depois de 1989, acirraram, e ainda hoje, acirram as tensões raciais naquela sociedade; não mais pelo ponto de vista biológico, que ocasionou práticas de extermínio na Segunda Grande Guerra Mundial contra judeus, ciganos, negros, deficientes físicos e mentais, homossexuais etc.; mas, sim uma “perseguição” cultural. Pude perceber um silenciamento destes fatos e uma iniciativa do próprio governo alemão de manter uma busca constante de inclusão desses povos que hoje tomam os espaços sociais, culturais e históricos; o Governo alemão incentiva esta inserção na sociedade, através de cursos de língua, e de atividades culturais, como, por exemplo, o Carnaval das Culturas, atividade de desfiles das várias culturas que ocupam e participam da sociedade berlinense na contemporaneidade, de visibilidade desses novos habitantes na sociedade que outrora tentou expurgar qualquer iniciativa de participação de outros grupos culturais em seu espaço social.

^[5] Vi a possibilidade de fazer um curso de extensão na FU – Freie Universität Berlin, com a possibilidade de continuar os estudos num mestrado. Retornando em 2006 para o Brasil.

^[6] Segundo PEREIRA (2010), durante a Antiguidade, principalmente, nas culturas gregas (classificação cultural) e hebraicas (classificação de linhagem de ascendência divina) o preconceito ou discriminação pelo fator de cor de pele é irrelevante, as populações negras não eram discriminadas ou inferiorizadas só pela cor da pele, pois, em ambas as matrizes citadas acima, não era a cor da pele ou a natureza dos africanos que determinava os seus comportamentos morais ou a sua capacidade intelectual, ou era algo que tornasse outros povos inferiores. Na Antiguidade, não existe um racismo latente nas sociedades, não havia uma classificação de superioridade ou inferioridade fenotípica, e sim numa classificação de diferenciação cultural.

Foram anos interessantíssimos para minha formação e vivência, pois pude compreender que existem várias formas de racismo, o que embora não seja explicitamente parecido com o que ocorre no Brasil, visto que o racismo tanto lá quanto aqui em relação ao negro, se mantém por conta da cor da pele. Vi situações de racismo em relação aos africanos e as africanas que vivem em Berlim. Por mais que a sociedade alemã apresente hoje uma diversidade cultural, étnica e racial, ainda acontece um racismo contra aqueles que possuem mais melanina em seus corpos, como vivenciei atos de violência concreta a afro-alemães, principalmente, por espancamento. Desejo com este relato afirmar que mais que uma sociedade busque contornos de uma alteridade, o racismo contra os/as negros/as⁷ ainda se perpetua mundialmente, como uma *marca identitária* indelével para a violência, tanto física quanto simbólica.

Em outubro de 2006 retornei ao Brasil para as minhas atividades docentes. A partir de então, o meu interesse cresceu mais ainda nos espaços escolares, para as discussões dos estudos raciais, mesmo que o currículo não contemplasse estas questões. Especificamente, em relação aos negros, me levaram a desenvolver ações pedagógicas, que iriam para o campo de uma interdisciplinaridade no ambiente escolar com outros/as docentes da disciplina de História, bem como das outras disciplinas da grade curricular escolar. Nestas ações pude mostrar uma visibilidade positiva dos povos africanos e sua importância na formação da sociedade brasileira.

Ao chegar à escola em que lecionava, fiquei sabendo que uma professora havia participado de um curso, em 2005, no qual lhe seria apresentada material distribuído pelo Governo Federal, chamado *A Cor da Cultura*⁸, que deveria ser usado como material pedagógico para auxílio de ações e discussões sobre a Lei 10.639/03. Essa docente seria multiplicadora no seu ambiente escolar. Porém, para meu espanto o Kit – *A Cor da Cultura* havia desaparecido da Unidade Escolar. Então iniciei uma busca do material, e conversei com a professora que havia participado do curso. Esta me relatou as impossibilidades de um trabalho a ser feito (sua carga horária, não interesse por parte do corpo docente, etc.). Além disso, ela não sabia onde se encontrava o material e sim que ela havia feito cópias dos vídeos, sendo o que restou do kit. Meses depois, encontrei a bolsa que continha todo o material num depósito, escondido entre cadeiras quebradas e outros móveis que não podem ser doados ou descartados sem a prévia autorização da secretaria de educação. O descaso com o material ficou evidente.

Então, nos anos de 2008 e 2009, além do uso do material *A Cor da Cultura*, iniciamos, desenvolvemos e coordenamos no espaço escolar ações denominadas: *Formação Continuada*

^[7] Em muitas vezes irei utilizar o termo não branco, empregado pelo autor HASENBALG (1988) que designa para caracterizar os não brancos quanto à identificação com a cultura afro-brasileira, ou seja, a soma do Censo e PNAD, contudo que categorizam sua identificação como pretos e pardos.

^[8] O Projeto “A cor da Cultura” foi uma das iniciativas para subsidiar a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira no conteúdo programático das grades curriculares dos ciclos fundamental e médio. Elaborado em 2005 em uma parceria da SEPPPIR, da Petrobrás, do CIDAN, TV Globo, TV Educativa e Canal Futura.

– *Matrizes Indígenas e Africanas na Formação da Cultura Brasileira*. Foram atividades que englobavam o corpo discente e docente numa interrelação de conhecimento sobre essas questões: oficinas de capoeira, *contação* de histórias africanas, oficina de cabelos com desenhos e tranças afros, oficina de percussão, danças, palestras (Literatura africana, religiosidade afro-brasileira, Índios Nambikwara, trabalho - inclusão social e cotas, evasão escolar e a questão étnico-racial, currículo e diversidade, o negro no mercado de trabalho e histórias de vida).

Penso que tais ações aconteceram por causa de minhas preocupações, inquietações e participação ativa na busca da implantação de temáticas africanas e indígenas na escola e seus desdobramento na comunidade escolar, e, principalmente, de apresentar a invisibilidade destas discussões no currículo.

Assim, por conta das minhas inquietações e preocupações, no ano de 2010 entrei em outro curso de pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação, no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, no ensino de História (CESPEB), sendo orientada pelo Prof. Dr. Amílcar Pereira, e apresentando a monografia intitulada - *Quais são os espaços da História da África e do Negro no Currículo de História de Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (a Lei 10.639/03)*, que foi apresentada e aprovada em setembro de 2011.

Ainda assim, as minhas preocupações não cessaram, pelo contrário, cresceram mais ainda, quanto aos estudos raciais, curriculares e epistêmicos, agora com mais ênfase, a partir das leituras de novas teorias conceituais (Modernidade/Colonialidade) de Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Boaventura dos Santos, teóricos estes que me mostram novas maneiras de interpretar o mundo que me cerca e que contribuem para a minha visão de mundo além da minha prática pedagógica.

Então, busquei novamente os bancos universitários para dar continuidade a estas reflexões e as análises sobre o CMH, participando da seleção para Mestrado, no Programa de Pós-graduação das Relações Etnicorraciais – CEFET/RJ, no ano de 2013, com o pré-projeto: *Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da História da África e do Negro?* Esta continuidade tem o objetivo de compreender e analisar as tensões causadas pelos conteúdos curriculares, especificamente, da disciplina História, da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e, principalmente, o que este Currículo Mínimo de História (CMH) apresenta, e seus desdobramentos curriculares pelo o que determina a Lei 10.639/03.

Enfim, por longos anos de trajetória no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio, especificamente na área de História, lá se vão 28 anos de trabalho docente, sempre me foi apresentado pelos currículos escolares, anos a fora, um campo epistêmico que privilegiava muito mais a História da Europa, e, fazendo aqui a minha crítica, a partir do contato com essas

questões étnico-raciais, a partir do ano de 1999, as minhas aulas tomaram novas vertentes de análise e interpretação, levando em conta que muitas histórias de resistências, preconceitos e discriminações ocorreram devido à apresentação de conteúdos, muitas das vezes considerados repugnantes e mal interpretados, como, por exemplo, as matrizes africanas. Além de sair deste engessamento epistêmico que priorizava determinadas informações culturais como aceitas pela maioria dos/as profissionais do ensino de História. Por certo, cada vez mais fui buscando novas formas de apresentar a disciplina História para o corpo discente, selecionando conteúdos programáticos que tivessem relevância em um determinado contexto espacial e temporal, e, especificamente, de conteúdos que tivessem as diferentes contribuições culturais na formação da sociedade brasileira, e ressaltando a contribuição das etnias dos povos africanos.

Nesta dissertação tento aprofundar uma articulação entre os campos teóricos dos estudos aqui desenvolvidos através de: uma *relevância social e política* que se apresenta a partir da desconstrução do mito da inexistência de um saber africano; uma *relevância epistêmica* que se configura pelo estudo e pela ampliação de conceitos das Epistemologias do Sul - Colonialidade do Poder, de Interculturalidade e Decolonialidade⁹. Salientando ainda a relevância pessoal, por ser professora da Rede Pública Estadual há mais de duas décadas e entrar em confronto por anos com o eurocentrismo¹⁰ do saber que me foi/é imposta pelo currículo de História, e que em vários momentos tivemos que fazer um trabalho paralelo, diga-se de passagem, hercúleo, para dar conta de outros interesses, que não eram contemplados e que não são explicitados pelo currículo escolar, além disso, confrontando ainda com uma escassez de tempo disponível na grade curricular.

^[9] A expressão Decolonialidade (com ou sem hífen) demarca uma identidade do grupo Modernidade/Colonialidade, pois a supressão da letra "s" apresenta uma distinção histórica entre o projeto decolonial do grupo tem a ideia de um pensamento-outro, Ver capítulo II (II.1). Já Descolonialidade, tem a ideia histórica da descolonização, via libertação nacional (África e Ásia) durante a Guerra Fria (BALLESTRIN, 2013).

^[10] O conceito de Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII (romântico alemão), que se limita em direção ao Norte e Oeste da Grécia até os atuais países da Croácia e Sérvia; a sequência do mundo medieval, e finalmente, o Mundo Moderno Europeu, a partir de 1492. A Europa constituiu-se como o "Centro da História Mundial", e a constituição de todas as outras culturas como sua "periferia". Poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, **o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a "universalidade-mundialidade."** (grifo nosso) (DUSSEL, 2005).

Capítulo I – Proposta de Trabalho e Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa se propõe identificar se o Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro é permeado por contornos de uma visibilidade ou invisibilidade nos conteúdos programáticos que contemplem o que a Lei nº 10.639/03 determina, ou seja, o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

A delimitação espacial para o desenvolvimento da pesquisa foi na Unidade Escolar, denominada Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, situado à travessa Adélia Martins, s/nº, no bairro Mutondo, em São Gonçalo (RJ). Esta escolha se fez por várias razões: por ser uma das mais antigas Unidades Escolares do Município; por ser uma das maiores unidades da rede de ensino de São Gonçalo, por possuir as quatro séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e as três séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos); por possuir cerca de 2.400 (dois mil e quatrocentos alunos/as), com 64 turmas e funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite), e com 216 (duzentos e dezesseis) docentes; a seleção também, se deu por se tratar de uma Unidade Escolar à beira da principal via de acesso do Município, onde circulam as várias linhas de transporte público para todos os bairros e outros municípios (Niterói, Rio de Janeiro, Itaboraí e Magé), e por abarcar contingente diferenciado de discentes, moradores de vários bairros de São Gonçalo.

O Colégio foi criado em 1950, com o Decreto nº 3.624, em 30 de março, recebendo o nome de Grupo Escolar de Alcântara, no ano seguinte alterado para Grupo Escolar Dr. Adino Xavier. A Instituição possui este nome em homenagem ao doador do terreno para a sua construção. Em 1976, pelo Decreto nº 804, passa a ser chamado de Escola Estadual Dr. Adino Xavier. Com a implantação do 2º Grau (hoje Ensino Médio), deixa de ser chamado de Escola e passa a ser Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, amparado pelo Decreto nº 14.564, de 22 de março de 1990.

No final de julho (2013), já cursando o mestrado no PPRER, houve um contato prévio com a Instituição Escolar, especificamente, com nove docentes, dois professores e sete professoras; a escolha desses nove professores da disciplina História se delimita pelo quantitativo existente na escola nos três turnos.

Num segundo momento, entreguei ao corpo docente um questionário (Apêndice) para ser respondido. O objetivo deste instrumento foi o de conhecer um pouco o corpo docente e sua formação, e, também, obter respostas a questões (GOODE; HATT, 1977) que pudessem nos auxiliar no desenvolvimento deste trabalho, que é saber se a Lei 10.639/03 está sendo cumprida, ou seja, que ela delibera a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, e se há implementação efetiva da Lei no Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

A análise desta dissertação se desenvolverá a partir de um tratamento metodológico que articulasse na perspectiva qualitativa, a sua materialidade existente nos questionários, e,

posteriormente, em entrevista, que segundo (MAY, 2004) “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p.145) e na análise documental e bibliográfica, pois, estes instrumentos de investigação possuem o caráter de compreender os questionamentos, os problemas e os desdobramentos que esta dissertação pretende, e, que são pontos relevantes para a compreensão, análise, discussão e escrita desta pesquisa de mestrado.

O tipo de entrevistas foi a semiestruturada, que possui um ponto peculiar, pois o entrevistado responde de acordo com suas concepções, tem um *caráter aberto*, e por parte do entrevistador que *não deve perder o foco da entrevista* (MAY, 2004).

Para a materialização desta dissertação, o instrumento inicial foi o questionário, entregue aos docentes, entretanto, somente sete, devolveram-no. Um professor pediu que enviasse para seu email, e até hoje não respondeu, mesmo tendo insistido inúmeras vezes; outra professora nos relatou que tinha misturado o questionário no meio de suas provas e que no final do ano descartou todo o material de seu armário, e descartou também o questionário.

Por algumas questões de ordem pessoal três docentes responderam os questionários, mas não puderam ser entrevistados.

Realizei as entrevistas entre os dias 16 de janeiro e 06 de março de 2014, com o professor-gestor da SEEDUC, o (PG)¹¹, e quatro professores: a (F)¹², a (Z), a (K) e a (E), uma entrevista foi feita na sede da SEEDUC (RJ), e as outras foram realizadas na Unidade Escolar, onde os representantes do corpo docente cederam gentilmente um momento para serem entrevistados logo após o seu trabalho.

Os entrevistados tiveram a sua formação entre os anos 1987 a 2003, sendo que dois em Universidades particulares e três em federais; dois possuem mestrado, um na área de Educação e outro na área de História, dois com pós-graduação e um em curso de extensão. A pergunta referente aos entrevistados se haviam feito um curso sobre a temática africana, somente dois tiveram contato, um no Instituto Federal do RJ (SG) e outro na UFF, no Penesb (RJ). Quanto à docência na rede pública estadual de ensino (RJ): um entrou no ano de 1987, um em 2006, dois em 2007 e um em 2009. Somente um dois entrevistados tiveram na sua graduação História da África, porém foi uma disciplina eletiva.

Assim, as entrevistas ocorreram de maneira amistosa e de colaboração entre nós, possibilitando uma maior reflexão e compreensão das questões que desencadearam nas análises do tema desta dissertação.

Assim, esta compreensão se caracterizou pelos problemas e desdobramentos que este trabalho busca investigar, que são:

^[11] Entrevistei na sede da Secretaria de Educação, na cidade do Rio de Janeiro, um dos professores, que aqui o classifico como Professor-Gestor, por ter participado, não da primeira elaboração, no ano de 2010, do CMH, mas de todo o processo do ano de 2011, e até hoje está presente nesta discussão, junto a SEEDUC (RJ).

^[12] É preciso registrar aqui a garantia do anonimato dos entrevistados, com a finalidade de prestar esclarecimentos desta pesquisa.

1- Houve o convite para a participação na elaboração do Currículo Mínimo de História (CMH)?

2- Houve a participação deste corpo docente nos encontros para a elaboração e discussão do CMH oferecidos pela SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação)?

3- O corpo docente percebe a importância do CMH para a implementação da Lei 10.639/03.

4- Será que o CMH está incluindo a obrigatoriedade que a Lei determina?

5- O Currículo Mínimo de História (CMH) é algo que perpassa pela busca da equidade epistemológica no ensino da disciplina?

6- Existe uma tendência no CMH de apresentar um campo hegemônico epistemológico?

7- Existe uma discussão intercultural no Currículo Mínimo?

8- Existe uma base teórica que se espelha neste Currículo Mínimo?

9- Quais são as bases epistemológicas presentes no Currículo Mínimo?

10- Qual é a finalidade deste Currículo Mínimo?

11- Existe espaço para a produção dos saberes escolares específicos e locais?

12- Houve a participação dos/as professores/as na discussão do CMH?

13- Há autonomia no CMH?

14- Existe no CMH a temática da História da África e da Cultura Afro-Brasileira?

15- Como foi a receptividade do CMH por parte dos/as professores/as?

A partir das questões postas acima, os objetivos desta dissertação se caracterizam:

Geral:

1- Discutir e analisar o Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (CMH) e qual o papel dos/as professores/as quanto à recepção e à aplicabilidade da lei nº 10.639/03 neste currículo.

Específicos:

1-Avaliação do PCN (História), das Leis 9.394/96 (LDB), 10.639/03 e 11.645/08, finalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

2-Apresentação e avaliação do Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

3-Verificar a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos conteúdos do CMH determinados pela Lei 10.639/03 e pelas DCNERER.

Capítulo II – O Caminho da História da Lei 10.639/03

As conquistas recentes propostas pela CF/1988 viabilizam os avanços do Ensino da disciplina História, principalmente quanto à valorização da cultura indígena e afro-brasileira e que se consolidou a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96; em 2007, pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (História), o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e pela Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da Lei nº 10.639/03 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

Estes elementos compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Assim, após um longo período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), os ares renovadores trouxeram novas conquistas dos movimentos sociais na sociedade brasileira; por, exemplo, podemos vislumbrá-las através do Artigo 3, Inciso 4 da Constituição de 1988: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No Artigo 215 da Constituição, na Seção II – da Cultura, o Estado reconhece a pluralidade cultural dos povos formadores da sociedade brasileira (indígena, europeus, afro-brasileira e de outros grupos), além de assegurar datas comemorativas dos diferentes segmentos étnicos que compõem o país.

“Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§2º “a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 141).

Mais uma vez, no seu Artigo nº 242, Inciso 1º, se prevê o ensino da História do Brasil com as contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro: “Art. 242 - §1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 152).

Tudo isso completa um ciclo que iniciou na década de 1950, quando o racismo é condenado legalmente; a Lei nº 1.390 de 03 de julho de 1951, mais conhecida como a lei Afonso Arinos, garantia a igualdade de tratamento e de direitos iguais a todos os cidadãos brasileiros. Assim, qualquer prática de discriminação e preconceito de raça¹³ e de cor seria considerada como uma contravenção penal. Contudo, sabemos que por mais que a Lei já existisse, e mesmo hoje que há garantia na própria Constituição Federal de penalizar as práticas racistas, no Artigo 5, Inciso 62, *o racismo é uma prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão*, ainda vemos situações de discriminação e preconceito social, de raça, de sexo, de idade, e, tantas outras.

O preconceito, a discriminação racial e o racismo, que passeiam na nossa formação social e cultural, foram propagados e inculcados através de várias formas de discriminação, e podem ser entendidos, nas palavras de CARNEIRO (1998), da seguinte forma:

1- Preconceito: o conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos, ou seja, a aversão e o ódio irracional contra outras raças, credos, religiões, etc.

2- Discriminação Racial: é um tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou grupo com base em características raciais ou étnicas. Por exemplo, impedir uma pessoa de assumir um emprego por não ser branca é um ato de discriminação.

3- Racismo: muito mais que apenas discriminação ou preconceito racial, é uma doutrina que afirma haver relação entre características raciais e culturais e que algumas raças são, por natureza, superiores a outras.

Conceber a existência de racismo no Brasil ainda é um tema tabu para parte significativa da sociedade, onde a discussão ultrapassa os muros da escola, mas que está fomentado naquilo que ela, a escola, transmite através de seu currículo, pois como nos esclarece GOODSON (1998), o currículo é uma construção social, e esta construção social se manifesta nas ações do nosso cotidiano, ao enfatizar alguns pontos e silenciar outros.

Assim, após os anos 80 e 90 do século XX, ocorreram vários avanços políticos na sociedade brasileira e, principalmente, nas reformas educacionais, com a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no seu Artigo 26, parágrafo 4º, propôs o conhecimento e a valorização da cultura indígena e afro-brasileira, e que mais tarde, este Artigo será modificado com a Lei nº 10.639/03.

Assim, o Artigo determina que: “O ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (LDBEM, 1996, p. 15).

^[13] a) “Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais. São construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem (as raças), contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas” (GUIMARÃES, 1999, p. 9-10). Assim, no Brasil, a teorização de raça é necessária, pois aí revela-se como um instrumento discursivo que desmascaram condutas políticas, sociais, econômicas e culturais de um racismo, de um preconceito e de discriminações.
b) “Raça é uma construção política e social (HALL, 2011, p. 66)”.

Outro dispositivo legal que fomentou a política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, foram os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que incorporam vários temas transversais e, aqui especificamente o relativo à diversidade cultural.

Segundo OLIVEIRA (2012), o PCN de História, se destaca por apresentar uma discussão da importância social do conhecimento histórico não por uma única vertente de um determinado modelo identitário nacional, mas pautando na diversidade étnica de outros sujeitos sociais que construíram e formaram a nação.

São dez os objetivos do PCN (1997) para o ensino e para a formação discente, dentre eles destacamos:

“Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1997).”

Os avanços significativos sobre o conhecimento histórico no Brasil, nos anos 80 e 90, foram fortalecidos a partir da entrada de novos pensadores e teóricos – Eric Jay Hobsbawm, E. P. Thompson, Christopher Hill, M. Foucault, Walter Benjamin, Roger Chartier, Michel Certeau, RIBEIRO (2002), livros e textos que entraram na academia, despercebidos pelo regime ditatorial militar nos anos 70, no Brasil. Os historiadores foram influenciados pela Nova História Francesa e pelos historiadores da História Social, gerando perspectivas de enfoques e temas de estudo e pesquisa mais sensibilizados por diálogos com outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas (Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Política, Crítica Literária, Linguística e Economia e Arte). Essa Nova História, fomentava novas pesquisas de campo do cotidiano da História “negada” e “silenciada”, até então pela historiografia nacional.

Segundo RIBEIRO (2002), o PCN de História está abarrotado destas influências teórico-metodológicas. O contato com esses autores mudou significativamente o padrão de ensino da História. Causou mudanças nos currículos, nos livros didáticos e principalmente, nas escolas.

Outro ponto importante do PCN de História foram os questionamentos referentes à produção histórica que até então legitimava uma História: tradicional, linear e de seriação dos acontecimentos – passado-presente-futuro, como um produto pronto e acabado, a exaltação aos “vultos e heróis” e configurava efetivamente o afastamento das vivências do cotidiano do corpo discente, onde este sujeito não é o construtor da História, a transmissão de uma História da Humanidade, com os conteúdos engessados, ou com assuntos há décadas desenvolvidos de uma mesma maneira, principalmente, de uma História com uma visão eurocêntrica de modelos de vida, de filosofia e de valores.

Assim, o PCN de História trouxe abordagens de outras problemáticas e temas de estudos, que não apareciam até então, ele enfatizou novas questões ligadas à História Social, Cultural e o cotidiano, pois o documento sugeria a possibilidade de rever as abordagens da

História Tradicional e buscava uma nova proposta pedagógica de construção da História e da participação do corpo docente como constituintes desta História, e não somente como apreciadores de uma História contada e que fica nos livros didáticos.

Por certo essa nova abordagem do saber histórico escolar passaria a reelaborar as representações sociais dos sujeitos, da compreensão do “eu” e na percepção do “outro”. Na medida em que essas representações estão intimamente ligadas ao pertencimento identitário de uma determinada sociedade, essa relação do eu e do outro, se torna mais rica quando percebemos as diferentes identidades que compõem determinada sociedade no tempo e no espaço e que essas construções são permanentes e necessárias na formação de uma nação, e não de um determinado grupo que se legitima como a representação de uma identidade nacional.

Então, neste contexto de mudanças que o país passava, em aspectos das reformas educacionais, no ano de 1999, os deputados federais Ester Gross (educadora) e Ben-Hur Fonseca (ativista do movimento negro), apresentaram um projeto de lei, que tornava obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, num claro reconhecimento à proposta de uma luta antirracista, o reconhecimento de injustiças e discriminações contra os negros e afrodescendentes no Brasil. Que mais tarde se tornaria a Lei 10.639/03. Assim, sua concreticidade como instrumento legal foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 03 de janeiro de 2003.

A Lei nº 10.639/03 foi o resultado de várias frentes de trabalho dos movimentos negros, não podemos nos esquecer de que esta Lei, na verdade, foi uma reivindicação que, outrora, os movimentos sociais negros já solicitavam¹⁴, de lutas de educadores, e daqueles que estavam comprometidos com uma sociedade mais justa e equânime, e que assegura e determina a introdução do ensino da História da África e da cultura Afrobrasileira nos currículos, assim se define a Lei:

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

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

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

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

§ 3º(VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

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

Brasília, nove de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.”
(BRASIL, Lei 10.639/03, 10 de janeiro de 2003).

^[14] Mais a frente no texto será apresentada algumas considerações sobre a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro.

Anos mais tarde, em 2008, ocorreu uma pequena modificação na Lei Nº 10.639/03, ao ser sancionada a Lei nº 11.645/08 que assegura e determina o ensino da história e da cultura Indígena na Educação Básica Nacional:

“Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º ano da Independência e 120º ano da República.” (BRASIL, Lei 11.645, 10 de março de 2008).

As Leis nº 10.639/93 e nº 11.645/08 acrescentaram o Artigo 26-A da LDB nº 9.934/96, a primeira tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, História da África e dos Africanos, a luta dos negros, aqui classificados como não branco no Brasil e da sua contribuição social, econômica e política na formação da sociedade brasileira. Contudo, a Lei 11.645/08 reforça a Lei 10.639/03 e inclui a História e as culturas dos povos indígenas.

Entretanto, o ponto principal deste trabalho é aferir se a Lei nº 10.639/03 que, especificamente, apresenta a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira, além da História da África e dos africanos, está sendo visibilizado ou não no Currículo Mínimo de História da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Foi através dos discursos dos entrevistados que pudemos analisar e verificar em quais locais, na contemporaneidade, perpassa o componente curricular que a Lei 10.639/03 determina – o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira; e como se apresenta esta visibilidade epistêmica no Currículo Mínimo de História (CMH). Para nós, estudar a História da África e dos Afro-Brasileiros e de sua cultura é um instrumento valioso e precedente para uma luta epistêmica e antirracista.

Para OLIVEIRA (2012), a importância da Lei nº 10.639/03 é que esta representou: *“mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação referidas à educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação afirma-se que o racismo estrutural no Brasil.”* (OLIVEIRA, 2012, p.69).

Num dos momentos das entrevistas, aos sujeitos investigados solicitamos qual foi a percepção que tiveram da Lei nº 10.639/03. Contudo, podemos verificar, em primeiro lugar, que a formação do corpo docente para uma luta antirracista ainda está em processo; as

entrevistadas assim percebem a força da Lei como algo imposto e que não ocorreram discussões que pudessem contribuir do ponto de vista epistêmico para a ampliação, ou seja, a Lei existe, mas falta a formação do corpo docente para o enfrentamento destas discussões relativas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Elas nos apresentam um quadro de formação muito frágil, o que prova que necessitamos de uma “força tarefa” acadêmica e política para uma efetiva execução do que a Lei determina:

“Não só formação, falta tempo dos professores elaborarem suas aulas, fazerem pesquisas, de estudarem. E isso não é muito a culpa do professor. Então, assim, uma coisa, um princípio para começar a colocar essa Lei em prática é uma formação. Uma formação que envolva debate, que envolva, não puramente os conteúdos, mas que envolva, que tenha um envolvimento cultural dos professores. Tem muito professor preconceituoso. Eu ouço umas coisas totalmente absurdas, coisas totalmente absurdas dentro da Escola. E assim, o mundo tá passando, a sociedade em movimento e as pessoas continuam engessadas, existe um engessamento cultural que é um absurdo” (Professora E).

Outra verificação destas entrevistas foi a de que em nenhum momento houve a citação de que esta Lei foi uma demanda de anos dos movimentos sociais negros que reivindicavam a presença destes conteúdos na Educação Nacional. Para as entrevistadas a Lei foi um instrumento de poder de cima para baixo, obrigando o corpo docente a trabalhar um assunto que eles/elas não tiveram formação; outra queixa foi além desta *imposição*, a falta de preparação intelectual, ou para o manuseio do material pedagógico-didático que algumas escolas possuem, mesmo assim, reconhecem a importância desta Lei como uma busca de visibilizar outros saberes e outras estéticas:

“Vem de cima para baixo e tem que cumprir, tem que buscar informações em outros locais. Mas não tem material de apoio, material didático” (Professora E).

“A gente sabe que a partir desse momento é obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras. Mas assim, a gente não foi preparado para isso. Foi imposto. Colocaram algo que não preparam as pessoas para trabalhar. E eu acho que era fundamental. Já é uma matéria essencial para quem gosta de História” (Professora F).

“Então, eu acho que a Lei não deveria obrigar a falar determinados assuntos. Acho que teria que existir a História da África, tal como a História do Brasil” (Professora Z).

“Infelizmente a gente ainda vive num país que tem muito preconceito, e eu entendo o motivo. Porque trezentos anos de escravidão, não é esquecido facilmente. Então, eu acho sim, que a gente precisa de uma valorização dessa raiz africana. Eu acho sim importante, a gente ainda valoriza o perfil do europeu. Veja que as meninas escovam os seus cabelos. E ainda querem ser Barbies¹⁵. Os negros ainda aparecem muito pouco na mídia, no político, ministros... Eu não acho que seja ruim. Eu acho bom, a gente mora num país onde as coisas tem que ser obrigatórias, mesmo que as coisas nesse país tenham que ser obrigatórias. Certas coisas, se não for obrigatória (sic), elas não funcionam. E mesmo quando é obrigatória, mesmo assim, não funciona” (Professora K).

^[15] Bonecas americanas que enfatizam uma estética de cor de pele branca, traços finos, corpos magérrimos e de cabelos loiros e alisados.

A entrevistada, professora Z, reconhece na Lei a sua importância como um instrumento de luta antirracista, mesmo que o professor/a não tenha adquirido saberes específicos sobre o que a Lei nos obriga a ensinar, mas que não fomente e/ou perpetue o preconceito em relação ao componente histórico e cultural africano, e todas as implicações racistas no contexto nacional:

“Então, acredito que a Lei tenha vindo exatamente para isso, para tocar nessa ferida. Fazer com que as pessoas olhassem para si mesmas e vissem o próprio preconceito que carregam. Eu acredito que a lei não foi trabalhada com o professor como deveria. E tentar resgatar essa História da África, essa História da Escravidão, essa História do negro. Até agora você podia não falar, não citar, não entrar no assunto profundamente. Agora vai ser obrigado. Então acredito que tenha sido por conta desse preconceito do próprio professor” (Professora Z).

A Lei deverá ser implementada em todos os níveis da Educação Escolar que compõem a Educação Básica Nacional, ou seja, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das redes de ensino público e particular, bem como na Educação Superior. Assim, ressaltando a importância epistemológica da história dos negros, nos níveis e modalidades de Educação e de Ensino, ao determinar a obrigatoriedade da propagação e das contribuições nos vários campos e saberes dos povos africanos, na formação da sociedade brasileira, o fator ímpar deste instrumento legal é o de assegurar, como força da Lei, as ações pedagógicas dos docentes ao tratar dos assuntos específicos das culturas africanas e afro-brasileiras, pois se trata de um componente institucional e legal que garante teoricamente uma luta antirracista nacional, e ao mesmo tempo, visibilizar conteúdos que outrora foram negligenciados ou silenciados nos currículos escolares em todos os níveis da Educação Nacional.

Nas entrevistas com o corpo docente da escola, uma das perguntas feita foi se tiveram aula na Universidade sobre a História da África ou da cultura afro-brasileira, somente duas nos relataram que tiveram em sua formação disciplina eletiva sobre a História da África, uma numa Universidade Católica em Mato Grosso do Sul: *“Tive, mas foi muito superficial”* (Professora F). Outra entrevistada fez uma eletiva, pois na época de sua formação não havia no currículo uma disciplina obrigatória; *“Sim, tive, eu tive uma matéria na faculdade, eletiva sobre História da África”* Porém, está mesma professora nos relatou que teve que buscar mais conhecimentos a partir de um curso on-line: *“É, eu fiz um curso de extensão na UFF - Penesb durou quatro ou cinco meses”* (Professora E). Outra entrevistada, Professora Z, teve a sua formação sobre o tema que a Lei determina em um curso de extensão sobre História da África e da Cultura Afro-brasileira, no Instituto Federal de São Gonçalo (RJ); e outra que não fez nenhum curso.

Mesmo que estas docentes não tenham adquirido conteúdos específicos sobre a temática que a lei nos obriga a ensinar, nas suas graduações, existe um comprometimento em buscar esses conhecimentos, mesmo que a poucas e duras horas destes profissionais, eles estão na busca de mudanças substanciais na sua formação e conseqüentemente em sua

prática pedagógica. Assim, nos relatou uma docente quando soube da Lei, e que a levou fazer este curso:

“O que aconteceu, quando eu soube da Lei. Eu procurei me informar mais. Porque é assim, quando a gente fica na sala de aula, a gente acaba ficando dentro de um mundo a parte da Universidade, não tem muito acesso ao que se pensa na academia, fica meio que numa bolha. Quando a Lei veio, eu procurei fazer alguma coisa, que me informasse mais. Aí eu fui, procurei e achei no IFRJ, o Instituto Federal, aqui em São Gonçalo, que era no Ernani Farias. Eu fui fazer um curso lá, eu sou da Primeira Turma. Eles têm um curso sobre essa Lei para professores. Eu fui fazer o curso para eu me informar melhor. Para trazer informações mais precisas, mais baseadas cientificamente para o meu aluno” (Professora Z).

Foi o seu comprometimento docente de conhecimentos mais atuais sobre os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira, e que anteriormente, não teve na sua formação, que a levaram a entrar nesta luta antirracista, de maneira mais consistente epistemologicamente.

Há uma grande contradição nos relatos das entrevistadas, pois, ao mesmo tempo em que uma parcela do corpo docente busca novos saberes sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira, outra parcela ainda se mantém hibernada na escola. Assim outro ponto relevante destas entrevistas foi o questionamento que elas consideravam relevantes aos motivos que levam o corpo docente, de maneira geral, a não se interessar pelo assunto que a Lei determina: a História da África e da Cultura Afro-brasileira. As entrevistadas destacaram três pontos:

- 1- falta de estímulo e de promoção de cursos incentivados pelos órgãos gestores (secretarias), *“de uma capacitação efetiva”* (professora K).

“Pois é, para essa Lei ser colocada em prática, que é de 2003, já tem mais de dez anos. Eu não vejo que ela tem sido colocada em prática. Na limitação de espaço que eu tenho, com duas matrículas numa mesma escola, então acabo convivendo, sempre com os mesmos professores, eles não têm essa formação. O Estado deveria fornecer periodicamente cursos de formação; por exemplo, um sábado desses que estão obrigando a gente a vir trabalhar, seria muito mais interessante que fosse um curso, com pessoas gabaritadas para tal, trabalhar essas questões. Levantar o debate, esclarecer e formar alguns professores. Porque muitos não têm formação. Alguns até acham interessante, mas não têm informação e nem conhecimento mesmo” (Professora E).

- 2- a jornada excessiva de trabalho, e que essa capacitação ou curso sejam ministrados nas escolas e não em outro espaço, e se possível no horário de seu trabalho:

“Primeiro, para muitos a jornada excessiva, e não tem estímulo, e às vezes não dispõem de tempo mesmo de procurar uma formação. Porque os cursos de formação estão aí. Inclusive esse que eu fiz. Fiz no Penesb, eu procurei, vi que tinha o curso aberto. Eu achei maravilhoso. O curso foi excelente, com pessoas maravilhosas. Mas naquele momento eu tinha tempo, eu tava dando aula só numa escola particular. Talvez se fosse hoje, eu não teria pernas para isso. Sair daqui, ir para a UFF todo sábado. Então, eu acho que deveria ter formação nas escolas, alguma coisa que retirasse o professor da sala de aula um dia, dois dias ou esporadicamente” (Professora E).

3- outro ponto detectado foi o preconceito, principalmente religioso, ao misturarem a parte da História com a religiosa, pois houve uma intensa campanha histórica de demonizar a cultura afro-brasileira no contexto nacional:

“É porque as pessoas tem com a África um relacionamento muito particular, com muito preconceito. É porque já começa, eu creio, na experiência que eu tenho em sala. O preconceito começa na questão religiosa. Então, falar de África, é falar de Exu, é falar de Xangó, é falar de Iemanjá. Você tem que tocar em assuntos religiosos, que para muitos, é uma questão diabólica, demoníaca, que só em você falar a palavra já causa um asco, um nojo, uma, sabe, uma raiva que vem de uma forma incontrolável. Então, eu acho que a Lei foi criada exatamente por conta disso, para tocar nessa ferida” (Professora Z).

As falas das professoras entrevistadas nos mostraram que:

1- a importância da Lei nº 10.639/03 como um instrumento de desmonte de preconceitos, de discriminações e que de *“Agora você vai botar o dedo na ferida sim.”* (Professora Z), do racismo que existe na sociedade brasileira;

2- a falta de conhecimento sobre a História da África, *“Oh, a África é ali, mostra no mapa. Não quer saber como a África se desenvolveu. Fala de África como um país único, onde todos são negros, foram escravizados e essa é uma situação confortável”* (Professora Z), e da cultura Afro-brasileira nos vários níveis da Educação Nacional, principalmente, na formação de cada uma delas nas Universidades, embora elas tenham frequentado matérias eletivas sobre a temática, foram ministradas de forma superficial, e que algumas tiveram que ampliar estes saberes em cursos de extensão;

3- o problema da falta de tempo para que estes/as professores/as possam frequentar curso, pois muitos procuram ampliar sua formação de maneira individual e não de uma discussão, dentro dos muros da escola, e que pudesse ser feita em sábados letivos ou no horário de sua carga horária de trabalho, ou que esta complementação de cursos servisse como comprovação de dia de trabalho, o que facilitaria para eles/elas esta formação;

4- a falta efetivamente de estímulo de cursos ministrados pelo órgão gestor (Secretaria Estadual de Educação do RJ), pois estes facilitariam a formação destes temas para o corpo docente.

“Não houve uma preocupação da Secretaria de Educação com isso. Deveria ser uma prioridade dela. Preparar o professor para trabalhar, já que é um conteúdo que ele exige que faça parte do Currículo Mínimo. Mas ele não preparou. Na faculdade foram poucos os professores que tiveram essa matéria. E mesmo assim como no meu caso, foi muito superficial” (Professora F).

Entretanto, a obrigatoriedade do Ensino de História da África, nos currículos escolares de todos os níveis, só aconteceu nos primeiros anos do século XXI, quando foi promulgada a Lei nº 10.639 em 09 de janeiro de 2003, que introduziu o ensino da História da África e dos africanos, atendendo a uma demanda dos vários movimentos negros que aconteceram no país, ressaltando que os seus contextos históricos, sempre tiveram a preocupação de valorizar

as culturas africanas e seus *ethos*¹⁶; a História desses povos que foram transplantados compulsoriamente para o Brasil, apresentá-los como sujeitos ativos, reconhecer a sua condição e a sua insubordinação, demonstrar que outrora foram produtores das riquezas nacionais, da cultura, da História, do desenvolvimento político e social.

Além do mais, esses espaços contribuíram com discussões para compreender os mecanismos ideológicos criados para a sua subordinação (sem alma, não é gente, arruaceiro, teoria do embranquecimento etc.) e, evidentemente, destacar as ideias criadas através de um *racismo teológico*¹⁷ (mito de Cam) e supostamente científico, que contribuíram para a construção de uma falsa subordinação ideológica em relação a sua condição de ser humano em nossa sociedade, são pontos relevantes de discussão.

Outro instrumento legal para a efetiva educação antirracista foram as DCNERER (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas), que buscam uma nova perspectiva para a Educação Nacional, ou seja, *“o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a história e as relações etnicorraciais.”* (OLIVEIRA e LINS 2014). Assim, conforme o PARECER (nº 03/2004), *“têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações etnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”* que estão nos currículos escolares, não só de uma História, mas de outros saberes.

Esses conteúdos *outros* devem estar não só no ensino da História, mas também, em todos os componentes curriculares que compõem o Ensino Básico, referindo-se, em especial, *aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil* (Lei nº 10.639/03).

Assim, o DCNERER, elenca a obrigatoriedade dos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas escolares em todas as áreas do conhecimento é:

1- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito das circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais

^[16] Ethos de um povo é o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – é sua visão de mundo – o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre a ordem. Na crença e na prática religiosa, o ethos de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual, que a visão do mundo descreve. (GEERTZ, 1978, p. 27).

^[17] Base do racismo religioso que se encontra no documento sagrado dos cristãos (Gênesis 9: 18-27), a Maldição de Cam, que transforma os seus descendentes na representatividade da África, como os seres degenerados e os que devem ser objeto de escravização: “Noé, que era lavrador, plantou a primeira vinha. Bebeu o vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da tenda. Cam, o antepassado de Canaã, viu seu pai nu e saiu para contar a seus dois irmãos. Sem e Jafé, porém, tomaram o manto, puseram-no sobre seus próprios ombros e, andando de costas, cobriram a nudez do pai; como estavam de costas, não viram a nudez do pai. Quando Noé acordou da embriaguez, ficou sabendo o que seu filho mais jovem tinha feito. E disse: ‘Maldito seja Canaã. Que ele seja o último dos escravos para seus irmãos’. E continuou: ‘Seja bendito Javé, o Deus de Sem, e que Canaã escravo de Sem. Que Deus faça Jafé prosperar, que ele more nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo’” (BÍBLIA SAGRADA, 1991, p.22). Este direito teológico para a subordinação, escravização e exploração do africano foram amplamente absorvidas como propaganda ideológica, pois o racismo teológico se baseia na ideia de que Jafé, a representatividade da Europa, é o único que deva se apoderar de outras culturas e pessoas; Sem, a Ásia e Cam, a África, deveriam ser dominadas e subjugadas. Por certo, a partir desse racismo teológico, a Europa tinha o direito de escravizar os africanos, além de que a escravidão era a maneira peculiar de penitência e, conseqüentemente o purgatório para a redenção de seus pecados. Assim, os escravos africanos ao entrarem nos navios negreiros (Tumbeiros) eram batizados, o que consistia numa atitude de retirar o pecado deixado por Cam.

e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

2 - O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; (...).

3 - O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, (...).

4 - O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, (...) a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro).

5 - Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No dia 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, (...). Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o dia 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

6- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, (...) ao papel dos anciãos e dos griots¹⁸ como guardiães da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como sociedades que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - as organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora;

7- À formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas,

^[18] Griots são os depositários da História Oral dos povos da África, que passam de geração em geração as informações de suas culturas.

Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

8 - O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar (...) como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras - O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tomboktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a sua produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.

9 - O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (...) (BRASIL, 2004, p. 11-13).

A inclusão destes conteúdos em todos os níveis da Educação Nacional deve ser objeto explícito nos currículos escolares, urge uma reformulação para uma educação antirracista, pois *“trata-se de ampliar o foco (...), questionar seu caráter eurocêntrico e favorecer o reconhecimento da diferença”* (OLIVEIRA; LINS, 2014, p. 375).

Por isso, a História da África no currículo pressupõe que possamos entender as múltiplas etnias que vieram ocupar espaços sociais, culturais e políticos na formação da sociedade brasileira. Repensar a prática eurocêntrica, de uma cosmovisão imperativa e dominante, se faz necessária na nova ordem de construção das identidades históricas, ou seja, quebrar os paradigmas de uma formulação filosófica de ver o mundo por uma perspectiva unitária, mas reconhecer outras perspectivas de visões de mundo.

Segundo NASCIMENTO (2008), o eurocentrismo causou alguns desconfortos no pensamento em relação à África: a sua negação enquanto local de História de saberes culturais, científicos diferenciados, ocasionando um esmagamento de um desenvolvimento político, econômico, social e cultural interno, após o século XV, com a destruição de várias sociedades - Cuxe - Mali - Congo etc. além, de todos os séculos vindouros, desde a divisão da África e Ásia, entre os países europeus, no Congresso de Berlim (1884/5); e principalmente no período pós-colonial, com a imposição de modelos de recuperação política e social calcados em posturas universalistas de poderes hegemônicos.

Valorizar as experiências construídas e reconstruídas nos locais e nas particularidades dos sujeitos, os saberes locais adquiridos e repassados por gerações; esta deve ser uma das metas dos estudos da História, particularmente, calcada numa respeitabilidade das diferenças, na pluralidade de culturas num dado território e na interculturalidade (uma relação de alteridade

e convivência diferenciadas e plurais de culturas). Além de fomentar uma sociedade cidadã. São pressupostos que hoje são necessários e preciosos para se conviver com os saberes diferentes existentes no bojo das sociedades.

O que é apresentado a nós sobre a África, nos bancos escolares, é a imagem de um continente que se apresenta como principal palco de um fosso único da desgraça humana, da AIDS, das guerras civis intermináveis e inexplicáveis, da desnutrição, da miséria ou a dos filmes de Tarzan, exemplo caricatural de um etnocentrismo sem limites.

Uma África pobre de tudo, de saúde, de alimentos, de cultura, de instituições políticas estáveis, de uma representação inóspita, selvagem e “incivilizada”. Ou da categoria do lúdico, caracterizada na música, na dança, na culinária, nas vestes e nos safáris. Em contrapartida, o que é da atividade do intelecto, da ciência, da economia, da política, do tecnológico está associado à civilização europeia.

Necessitamos conhecer, pesquisar e propagar a importância das sociedades e culturas que existiram e existem no continente africano, e que contribuíram para a formação histórica mundial; e no caso brasileiro, essa contribuição é de uma visibilidade imensa no cotidiano, entretanto, do ponto de vista epistemológico e acadêmico, ainda se mantém invisível. Por certo, é atingindo a visibilidade do conjunto das práticas políticas, sociais, culturais etc. como resultante da construção e contribuição da nação brasileira dessas diferentes culturas africanas que aqui aportaram compulsoriamente.

Portanto, para a desconstrução da imagem negativa de uma África que se transmitiu/transmite na escola e na sociedade, faz-se extremamente relevante incluir nos currículos escolares de História de nossa rede de ensino o conteúdo de História dos povos africanos, especialmente aqueles que tiveram contribuição direta para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, bem como, apresentar os constructos racialistas que fomentaram uma visão preconceituosa e discriminadora dessas culturas no bojo da sociedade brasileira.

Assim, a importância da Lei 10.639/03 e as práticas pedagógicas das/dos docentes transmitidas aos educandos são pontos relevantes para esta mudança de perspectiva monolítica de saberes impostos pela lógica de um currículo, que até o momento repassa por saberes hegemônicos. Para que essa mudança ocorra, faz-se necessário todo um processo de desconstrução de preconceitos e desconhecimento, que atingiu a todas as grandes correntes do pensamento social construída ao longo dos séculos XVIII e XIX, a partir de uma concepção europeísta de processo e de evolução histórica. É interessante notar que essas concepções atingiram mesmo as correntes que tiveram nítida preocupação emancipatória e igualitária, como ocorreu com o marxismo.

Segundo F. Hegel, apud HERNANDEZ (2008), a África não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Essa frase por certo preencheu o imaginário de várias

gerações de estudiosos e historiadores europeus e brasileiros, a partir do século XIX, contribuindo para um *epistemicídio cultural* dos povos africanos, que segundo SANTOS (2010), trata-se de:

“Imposição cultural dos países dominantes em descaracterizar e subalternizar e eliminar as manifestações culturais dos povos dominados, aqui especificamente, as africanas. Epistemicídio. Literalmente o assassinato do conhecimento, é termo que uso para designar o processo pelo qual o Ocidente – primeiro a teologia, depois a ciência moderna – deslegitimou, suprimiu e, em última instância, eliminou conhecimentos rivais com que se defrontou durante os períodos colonial e pós-colonial, um processo que dura até hoje e a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada” SANTOS, (2001, p. 27-30).

Este epistemicídio cultural se trata de um discurso etnocêntrico e, aqui especificamente, eurocêntrico, que fomenta a condição de que os povos africanos em nada contribuíram para a História da Humanidade, bem como a de que não são sujeitos da sua própria História.

A falácia propagada do desconhecimento cultural, político, científico e tecnológico existente na África; a estigmatização antropológica de povos africanos como atrasados, sem cultura ou como uma contribuição cultural focada no lúdico, foi forjada nas pesquisas feitas por autores estrangeiros, especialmente de antropólogos – a serviço da dominação das potências europeias no século XIX.

A natureza hegemônica desta forma de pensar “confirmou” uma invisibilidade dos estudos da História da África, além do racismo, que ainda se manifesta, infelizmente, tanto no espaço “micro”, da escola, como em amplos setores da sociedade brasileira.

A visão abarrotada de um etnocentrismo europeu preencheu o nosso imaginário educacional e social por vários séculos, e hoje nos vemos num desafio de transformar esse olhar em algo menos difuso e mais cheio de alteridade, mais carregado de diferentes formas culturais existentes.

A partir de meados do século XX, o fortalecimento dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, e a crítica ao eurocentrismo presente nas ciências sociais e no imaginário da classe dominante brasileira, correlatos à própria tendência à democratização observada, correlata a fenômenos como a urbanização, a escolarização das camadas populares (majoritariamente negras) possibilitaram o desenvolvimento de uma visão mais plural da sociedade brasileira.

Repensar essa prática eurocêntrica, se faz necessário na nova ordem de construção das identidades históricas. Portanto, quebrar os paradigmas de uma formulação filosófica de ver o mundo por uma perspectiva unitária, a europeia, mas reconhecer outras perspectivas de visões de mundo.

Segundo FANON (1968), o mundo colonizado é um mundo abarrotado de preconceitos e de uma legitimidade da cultura europeia. É visível no texto que segue abaixo que o conceito de indígena é o mesmo de colonizado:

“A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores [...] Mas os comunicados triunfantes das missões informam, na realidade, sobre a importância dos fermentos de alienação introduzidos no seio do povo colonizado. Falo da religião cristã e ninguém tem o direito de se espantar. A Igreja nas colônias é uma Igreja de Brancos, uma igreja de estrangeiros” (FANON, 1968, p.30-31).

A propagação de um ideário da colonialidade, na América Latina inculcou uma manutenção social das camadas: de um lado as dominantes e letradas e de outro lado as subordinadas, ou seja, a primeira coisa que o outro aprende e apreende é ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites (FANON, 1968), por certo, se determina a cada grupo, o seu papel social, o seu “lugar” na estrutura socioeconômica e política.

Hoje é preciso conviver com os saberes diferentes existentes na sociedade. E acreditando que o espaço escolar é um campo dessas discussões, pois as/os docentes e as/os educandos/as entram nas escolas e são portadores de saberes e memórias culturais, históricas e sociais diferentes, não somente privilegiando os saberes e as memórias repassadas na Escola, mas que muitas vezes, há pertinência de preconceitos que ainda se manifeste em relação aos saberes das culturas africanas.

A visão eurocêntrica nos foi passada, e hoje, nos é apresentado um desafio de transformar esse olhar numa nova visão de alteridade das culturas, ou seja, em tornar “outros” saberes visibilizados e mais valorizados, mostrar que o conhecimento é composto por uma diversidade. Por certo, necessitamos conhecer, pesquisar e propagar a importância das culturas que existiram e existem dos reinos africanos, as suas especificidades culturais e o que nos deixaram como herança.

II.1 – Colonialidade e Ensino da História

Assim, podemos perceber que os instrumentos legais acima citados, bem como a percepção da Lei nº 10.639/03 por parte dos sujeitos entrevistados no faz ampliar a discussão do Currículo Mínimo de História (CMH) a partir o conceito de *Colonialidade*, desenvolvido por QUIJANO (2010), CASTRO-GÓMEZ (2005), MALDONADO-TORRES (2010), DUSSEL (2005), MIGNOLO (1996), WALSH (2006), SANTOS (2010), o de *Interculturalidade* e o *Decolonialidade* WALSH (2006; 2009), pois eles nos possibilitam compreender que os centros de produção de conhecimento, das experiências do cotidiano e das relações de identidade, histórica e cultural, ou seja, a excelência da racionalidade e do padrão de poder fora forjada e sedimentada desde o século XV, a partir dos centros hegemônicos de poder – a Europa.

Ao pedir às entrevistadas para avaliar o Currículo Mínimo de História quanto aos conteúdos, percebemos que há uma disputa de campo do saber entre a História

Geral/Universal/Europeia¹⁹ e a História do Brasil, assim as falas nos comprovam esta eurocentralidade²⁰ epistêmica ou colonialidade²¹ do saber:

“Eu acho que meu aluno tem que saber Brasil. Ele tem que saber Revolução Francesa? Tem. Mas eu acho muito mais interessante para ele entender Canudos que entender a França de cabo a rabo, a Revolução Francesa. Ele tem que saber a Revolução Industrial, sim. Porque foi o que motivou a mudança no mundo, mudou o Capitalismo, mudou a configuração toda, da política e da economia. Mas ele precisa saber também que aqui no Brasil, existiu um empresário chamado Mauá, esse empresário investiu no Brasil. A História do Brasil tem que ter privilégio em cima da História do restante do mundo. Porque é o país que a gente vive. Se ele não conhece a História do país dele, como é que você quer que ele goste? (Professora Z)”

“Hoje em dia há um foco muito grande em você estudar a história mundial, enquanto deveria ser o contrário. Você deveria partir sobre sua História. Trabalhar a História do seu município, do seu Estado que está mais próximo de você. Resgatar aquilo que tem a ver, a importância para o seu povo. E hoje em dia se dá muito foco para a História Mundial. Eu acho que deveria rever, em relação a isso (Professora F)”

“O foco principal é de História Geral. Eu acho que tem questões políticas. Saber a História do Brasil, informar a história, debater os acontecimentos, os processos históricos, não interessa ao Estado. Tem conteúdos muito mais importantes para eles como brasileiros, como cidadão, muito mais importantes. Para mim, o foco tem que ser História do Brasil (Professora E)”

Segundo MALDONADO-TORRES (2010), Apud OLIVEIRA (2012), o termo colonialismo denota uma imposição de relação política, econômica militar e administrativa, na qual um grupo/nação soberano que está no poder domina outro/nação e se constitui em um império. Já o termo *Colonialidade* é bem mais duradouro e profundo, pois estabelece um poder hegemônico que se sustenta na imposição de uma classificação hierárquica de poder e de raça/etnia, no qual o seu constructo interfere no âmbito político, social, e, também no âmbito cultural, pois esta colonialidade opera dentro do Estado colonizador, a partir de uma perspectiva eurocêntrica de caracterização determinante de mundo e de vivências (QUIJANO, 2010) e não aceitando as diferenças, mas sim, as tornando invisíveis, onde:

“A forma de colonialidade chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas, nos séculos XIX e XX. O que os autores mostram é que, apesar do fim do colonialismo moderno, a colonialidade sobrevive” (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.83).

Os avanços dos estudos sobre a História da Educação no Brasil nos fazem perceber uma interferência hegemônica epistemológica europeia, não só no campo educacional, mas

^[19] Segundo DUSSEL (2005), o conceito de Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII (romantismo alemão), que se delimita em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia até o limite fronteiro dos atuais países Croácia e Sérvia, além da sequência ideológica grega e romana, anteriormente a História da Ásia (Mesopotâmia) como a Pré-História europeia. Seguindo a sequência, vem o mundo cristão medieval e finalmente, o mundo europeu moderno, a partir do século XV (1492). A Europa constituiu-se como o “centro da História mundial”/“universalidade-mundialidade” e pretende-se identificar-se como o único, e todas as outras culturas como periferia.

^[20] “O eurocentrismo não corresponde há uma etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos europeus. Enquanto ideologia o eurocentrismo abstraiu os elementos comuns a muitos grupos étnicos e articulou uma visão generalizada a partir de suas referências clássicas: as civilizações gregas e romanas. Portanto de um centrismo específico, ou seja, um modelo europeu (VIEIRA, 2006, p.3)”.

^[21] Conceito discutido mais abaixo no texto.

também no social, político e cultural, a partir do século XV, nos centros hegemônicos de poder e da colonialidade lançando seus tentáculos na busca de espaços a serem subjulgados, para o fomento do processo de expansão do Capitalismo e de seu *ethos* (Modernidade-Colonialidade²²).

A eurocentricidade e a colonialidade nos fazem refletir um fator que pode ser representativo no contexto contemporâneo de formação dos sujeitos e da alteridade, pois, na fala de uma entrevistada, o negar a si e exaltar o outro, na questão do conteúdo de História do Brasil pode-se compreender a invisibilidade deste conteúdo nos Currículos, pois:

“Eu acredito que há um foco de que o Brasil não é tão importante assim. Ou então que a gente não tem que saber a nossa História. Você tem que valorizar a do outro, não o seu, porque a partir do momento que você começa a valorizar o seu, você começa a questionar, por que o seu não é o melhor (Professora F)”.

Assim, a negação do *ethos* de um povo passa a ser um elemento constitutivo da Colonialidade que perpassa por uma superioridade racial/étnica, cultural e epistêmica do outro, do dominador, além de minimizar e apagar uma identidade local do dominado.

A professora F nos relata que ao trabalhar as festas folclóricas, como por exemplo, as festas juninas, o componente de negar este pertencimento é muito forte, o corpo discente se recusa a participar dessas atividades que fazem parte da identidade cultural da nação.

Assim, Colonialidade:

“É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p.84)”.

O trecho acima reflete o quanto a construção de uma colonialidade hierárquica racial e étnica, para além de uma classificação societária, se fez presente nas áreas coloniais; esta reflexão se expressa por se tratar de momentos concomitantes, onde uma sociedade apresenta um Capitalismo baseado numa acumulação de capital através do tráfico de seres humanos e que, também, se fortaleceu pelos primórdios de uma Revolução Industrial.

A Colonialidade foi expressiva nas áreas coloniais sustentando a hierarquia de raça e de etnia, estabeleceu uma naturalização e uma imposição destas classificações racial, muito além da classe, como ocorreu na Europa. O regime escravista considerava o africano escravizado destituído de uma condição humana, mas tornando-o uma mercadoria, uma propriedade alheia. E no Pós-Abolição, no contexto internacional e nacional, o preconceito racial, contra os negros, não foi eliminado: “[a] colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando

^[22] Conceito cunhado nas novas epistemologias – Epistemologias do Sul, que são apresentados por intelectuais de diferentes continentes (América Latina, África e Ásia) que se propõem a construir saberes e conhecimentos éticos e políticos desses espaços e fazem uma crítica aos cânones históricos, sociológicos e culturais da Modernidade Ocidental; seus textos possuem reflexões sobre a interculturalidade, relações etnicorraciais e educação.

suas diferenças históricas, culturais e linguísticas ‘índios’ e ‘negros’, como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, pp. 130-131).

A Colonialidade tem suas bases em quatro eixos:

1- *A Colonialidade do Poder* – estabelece num sistema de classificação racial e sexual, numa formação e distribuição de identidades sociais de grupos superiores e inferiores, ou seja, delimita uma hierarquização da formação identitária entre homem/mulher e entre brancos/negros/indígenas/mestiços. Ocasionalmente um conflito que permanece imbricado nas estruturas contemporâneas em várias sociedades. Por certo, a manutenção desta hierarquia se configura pela homogeneidade dos centros de poder, de um poder branco/homem/europeu e na negação de outras formas de identidade mulher/negro/indígenas.

2- *A Colonialidade do Saber* – posição de que existe uma única perspectiva de conhecimento: Eurocêntrica que descarta qualquer existência ou visibilidade de outras racionalidades epistêmicas. Esta colonialidade se evidencia, principalmente, no sistema educativo, desde a escola básica (Educação Infantil, Fundamental e Média) até nas universidades, locais que sempre estão evidenciando os saberes e a ciência europeia como padrão científico-acadêmico e intelectual, e, num grande silenciamento de outros diferentes saberes e realidades de outros espaços geoeistêmicos.

3- *A Colonialidade do Ser* – é todo um constructo discriminatório e preconceituoso para descaracterizar outros povos, principalmente negros e indígenas, como bárbaros, não civilizados, não gente, os sem almas, ou seja, o não ser; são grupos impermeáveis de ética, ausência de valores e também *negação de valores* (FANON, 1968), imputando a eles um trato de inferioridade, subalternização e desumanização, de uma racionalidade moderna que assim os definiu. Este é um desenho criado para considerar esses grupos como não humanos. Ocasionalmente a: “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p.34).

4- *A Colonialidade da Mãe Natureza e da Vida*²³ - encontra a sua base dissociada de princípios mútuos entre a Natureza e a Sociedade, de uma colonialidade cosmológica, descartando a relação ser humano/Natureza e vice-versa. O caráter milenar de cultuar a Natureza (biofísico), os humanos e o espiritual, incluindo a ancestralidade, foi esquecida; a quebra destes princípios, o mágico-espiritual e social, que sempre ocorreu em várias sociedades, para a integração da vida entre os seres vivos e o meio ambiente.

Esses quatro eixos da Colonialidade se espalharam pelos locais de domínio colonial europeu, e, suplantaram suas bases epistêmicas hegemônicas. Na América Latina, na África e na Ásia, não só avançou com esse poder simbólico, mas, também, muito mais intenso e voraz

^[23] Este é um dos eixos da teoria da Colonialidade, desta forma encontra-se registrado nesta dissertação.

através de seu poder físico e material, a concreticidade da violência, ao eliminar várias comunidades nativas, desde o Norte, à parte Central e Sul, do continente americano, pois ainda ocorre: “A sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando uma forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.83).

O ethos da colonialidade eurocêntrica passa a representar os cânones de uma vida, de uma história, de uma religiosidade, das relações sociais, políticas e culturais, com características perpetuadas e hegemônicas para todas as outras sociedades que tiveram a sua interferência política, social e cultural por séculos, e que ainda, na contemporaneidade, determinam nestes padrões de poder, de vida, de saber e de ser.

“As categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico, tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) – e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber)” (WALSH, 2009, p.131).

Entretanto, os novos contornos da contemporaneidade, nos mostram que os papéis desenvolvidos pelos movimentos sociais²⁴ se chocam com os interesses que só privilegiavam/privilegiem um determinado grupo ou uma epistemologia centrada em aspectos etnocêntricos, e, claro, de uma colonialidade do saber.

Urge um pensamento “outro”, um pensamento decolonial, que busca pensamentos epistêmicos produzidos a partir da América Latina ou de outros espaços territoriais subalternizados (África e Ásia).

Segundo OLIVEIRA & CANDAU (2011), o processo de uma educação decolonial²⁵ deve estabelecer discursos que reflitam:

“(...) uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que projetam muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebem a pedagogia como política cultural” (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p. 94-95).

Essa perspectiva de uma educação decolonial precisa ser posta nos currículos escolares, e seríamos ingênuos de pensar que não existem as relações de poder que constituem este território, é um campo de disputas; devemos discutir *epistêmes outras*, e não aquelas já sedimentadas e naturalizadas como verdades.

^[24] Movimento Social: Processo de intervenção e ação de um conjunto de pessoas mais ou menos organizadas e agrupadas ou transformação da sociedade com vista a garantir o êxito de um programa de reforma social. Um movimento social tem certa continuidade no tempo; pressupõe, senão um grupo formal, pelo menos líderes e certa organização; implica aspirações sociais comuns por parte dos que aderem a esse movimento; requer um programa de ação e meios adequados à situação concreta. As modalidades de ação e intervenção de um movimento social podem variar conforme o gênero de movimento, os seus meios e os seus fins. Pode procurar agir sobre a opinião pública, ou sobre as instituições, ou ainda sobre o poder econômico e político, constituindo-se num grupo de pressão. A sua ação pode ser ou não de um tipo político, aberta ou clandestina. Um movimento social pode assumir um caráter reivindicativo, de agitação, de contestação do poder, de reformismo legal ou revolucionário (BIROU, 1978).

^[25] É um projeto político, social e educacional que provoca questionar as ausências históricas do outro, e desafiar a derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas canônicas da colonialidade.

O que e a quem privilegiar no ensino de História? Quais são os conteúdos curriculares necessários na escolarização? Quais são os papéis desenvolvidos pelos/as profissionais da Educação no fomento das discussões relativas à implementação da Lei 10.639/03 em seus espaços de trabalho?

Assim a importância desta Lei “sobre o pensamento liminar, a perspectiva crítica intercultural e decolonial” (OLIVEIRA, 2012, p.69), além disto, o que propomos neste trabalho é uma reflexão sobre a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no Currículo Mínimo de História, necessária para uma mudança necessária para que essas novas demandas se legitimem.

A Lei busca outras perspectivas, aqui o discurso das vozes silenciadas²⁶ e negadas, mas de um discurso que se mantenha em constante diálogo com o outro e que garanta uma efetiva mudança nas relações sociais, e/ou políticas e principalmente no campo educacional.

Assim, para AZIBEIRO (2005):

“Pensar o currículo a partir desta perspectiva ético-político-epistemológica significa entendê-lo como um contínuo jogo de forças, a ser explicitado e esgarçado de tal forma que possam se abrir as brechas, os entre-lugares em que vozes e histórias sempre ou quase caladas tenham possibilidade de emergir”. (AZIBEIRO, 2005, p.10)

Por certo, esta Lei implicitamente emergiu e descortinou um racismo epistêmico²⁷ no Brasil, e que historicamente comprometeu as estruturas educacionais, pois o discurso que se estabeleceu foi de uma História Nacional calcada na potencialidade criadora e positiva eurocêntrica, e que manteve silenciadas outras Histórias, outras formas de conhecimentos, outras formas de lógicas e de pensar.

A visão abarrotada de etnocentrismo europeu preencheu o nosso imaginário educacional e social por vários séculos, e hoje nos vemos num desafio de transformar esse olhar em algo menos difuso e mais cheio de alteridade, mais carregado de diferenças culturais, e de uma Interculturalidade nos vários espaços das sociedades contemporâneas: “É necessário, ao mesmo tempo, questionar a ideia da existência de conhecimentos e valores considerados universais (quase sempre centrados na cultura ocidental e europeia)”. (CANDAU, 2006, p. 101).

O currículo deve se converter num instrumento que se concretize a partir da *Interculturalidade*, onde o prefixo *inter* incorpora um contexto dialógico entre os diferentes e uma troca dessas diferenças. Para CANDAU (2009) a problemática da educação intercultural

^[26] Segundo SPIVAK (2010), essa voz silenciada é a voz do subalterno, que para a autora “são as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos meios de exclusão dos mercados de representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 13-14). A invisibilidade do discurso do sujeito subalterno é um projeto de construção do sujeito colonial como o Outro, que consiste na ausência de sua autorrepresentação enquanto sujeito histórico, político e epistêmico.

^[27] “Operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimento e como os únicos com capacidade de acesso à universidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores (OLIVEIRA, 2012, p.79)”.

está relacionada com a perspectiva dos Direitos Humanos, numa articulação entre igualdade e diferença tanto nas práticas educativas quanto na esfera das políticas públicas.

Segundo TUBINO, Apud CANDAU (2009, p. 8), o termo interculturalidade se desdobra em funcional e crítico; no primeiro, a interculturalidade funcional refere-se a uma estratégia assimilacionista de uma coesão social entre grupos diferentes sem tocar nas relações de poder que se apresentam entre estes grupos, e estimula a tolerância social, cultural e política. Já a interculturalidade crítica questiona as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da História entre esses diferentes grupos sociais:

“A interculturalidade aponta à construção de sociedade e que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. A educação intercultural se dirige exclusivamente aos grupos subalternizados, em geral, etno-raciais, indígenas e afro-americanos. Eles são os ‘outros’, os diferentes, que devem ser integrados na sociedade nacional” (CANDAU, 2009, p.9).

Em WALSH (2006), a interculturalidade está intrinsecamente ligada a um projeto político, social, cultural, educacional e ético, que possibilita um pensamento-outro, outros saberes epistêmicos que levam em direção a uma decolonialidade e à transformação social.

Segundo a autora, não é uma mera inclusão de conteúdos ou temas nos currículos, mas uma efetiva transformação estrutural e sócio-histórica, de outra epistêmes a serem transmitidas ao corpo discente e, conseqüentemente, a uma mudança na sociedade que se balizou na Colonialidade (Poder, Saber e do Ser).

Assim, o que propomos nesta discussão é a interculturalidade crítica que se contrapõe a um pensamento hierarquizante, hegemônico e monolítico da colonialidade de poder/saber/ser e da Natureza, ao estabelecer o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento, a partir do século XVI, reforçando e naturalizando as diferenças e as desigualdades (social, política, econômica, racial, de gênero e geracional).

Este binômio Modernidade-Colonialidade, a partir do século XVI, tem funcionando historicamente a partir de padrões de poder fundados na exclusão, na negação e subordinação (WALSH, 2006), ou seja, a Modernidade propusera dois caminhos em relação à diferença: a assimilação ou a segregação de uma determinada cultura, e aqui nos currículo ou a exaltação positiva de certos grupos hegemônicos (europeu) ou o silenciamento de outros (africanos e indígenas).

A Pedagogia Crítica reafirma na Educação Intercultural²⁸ as bases de uma construção de identidade, e neste trabalho, a valorização da identidade afro-brasileira, que foi negada, e, assim, propõe refletir e até mesmo superar a construção de uma visão didático-psicológica de

^[28] A educação intercultural pode se estabelecer a partir de duas abordagens: 1- aditiva, que se limita a introduzir nos currículos alguns conhecimentos de determinados grupos socioculturais, sem pôr em questão a construção do currículo como um todo; 2- transformadora, que busca o diálogo entre as diferentes cosmovisões e saberes dos diversos grupos socioeconômicos, repensa nas bases epistemológicas que estão presentes nos currículos e faz o enfrentamento de ideias propondo uma equidade de discursos neste currículo (CANDAU, 2009).

negação e da invisibilidade do outro e/ou a exaltação de outro grupo, além de buscar encontrar um diálogo com outros saberes constituintes de uma sociedade.

A nossa principal preocupação enquanto educador dentro das Unidades Escolares é na promoção de um diálogo para uma Educação Intercultural e Antirracista, de fortalecer as identidades que foram negadas, que historicamente sofreram um processo de submissão e subalternização, pois esta negação naturalizou a diferença e ocultou a desigualdade social. Além de que aqui acrescentamos mais um elemento destruidor das vozes silenciadas e negadas na sociedade brasileira, o componente psicológico de uma negação do não branco, que passou a interferir no próprio viver deste indivíduo.

Visibilizar as práticas e as manifestações culturais deste grupo é ponto relevante como constructos, também, desta sociedade, de uma nova dinâmica cultural de hibridização e das novas identidades que estão se constituindo, pois:

“Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural” (CANDAUI, 2006, p.103).

Assim, a educação intercultural questiona a própria noção de identidade como sendo algo unificado, fechado e estável; pois, tal como a identidade, a educação intercultural estão em constante mudança e tensão entre o ideal e o real do cotidiano escolar e na construção da identidade.

Para CANDAUI (2006), existe um arcabouço epistêmico que se baseia na colonialidade, e que se refletem constantemente nos currículos escolares e, conseqüentemente, para a quebra desses paradigmas é necessário:

1. Desconstruir o universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira.
2. Questionar o caráter monocultural e etnocêntrico europeu que estão explícito ou implicitamente.
3. Articular as políticas públicas e as práticas pedagógicas no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural nacional.
4. Resgatar o processo de construção de nossa identidade nacional, salientando os vários atores que dela participaram.
5. Promover a interação das experiências sistemáticas com o outro, das diferentes maneiras de viver e de se expressar no mundo, num constante diálogo com o outro.
6. Promover o empoderamento do “outro”, que aqui classificamos os atores sociais que por longos anos estiveram silenciados quanto a sua contribuição na formação da nação.
7. Reconstruir uma dinâmica educacional que esteja conectada a uma interculturalidade epistêmica e que não focalize especificamente um determinado grupo, mas que dialogue com todos os atores do processo de construção da cultura nacional.

8. Entender as relações culturais como complexas e que estas estão imbricadas com a relação de poder, e compreender quais relações de poder (social, político e econômico) estão vinculadas numa subordinação e numa hierarquização racial, impostas numa sociedade que possui uma estigmatização indelével racial e historicamente constituída.

Os pontos citados fecham com a principal ideia da autora, que é a de promover uma educação antirracista e na construção de um currículo intercultural; onde a escola deverá fazer não somente estas ações em momento de efemérides, mas em todo o processo da relação ensino-aprendizagem, que afete na seleção do currículo, na organização social escolar (classe, raça e gênero), na linguagem (visual e discursiva), na prática pedagógica, no papel do profissional de educação e, fundamentalmente, na comunidade escolar, no seu desdobramento para o diálogo com esse outro:

“É necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se (...) desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogos e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. (...) Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo” (CANDAUI, 2006, p. 10).

O que propomos na prática de uma educação baseada na interculturalidade é um constante diálogo entre conhecer, reconhecer e respeitar às diferenças culturais e históricas, ou seja, que a Alteridade se torne um elemento permanente do saber. E não, como nos é apresentado pela colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Que busquemos novas maneiras de explicitar diferentemente os saberes que foram silenciados e invisibilizados.

“A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade” (CANDAUI, 2009, p. 108).

Esta perspectiva dialógica intercultural na Educação não ignora as relações de poder presentes nas relações pessoais e interpessoais, mas avança e incorpora outras questões que são importantes para a reflexão e para a transformação socioculturais, políticas e econômicas de uma determinada sociedade.

Assim, a escola deve repensar e reverter o papel ao qual se estabeleceu como verdade, o das reproduções das relações sociais de dominação e subordinação, além disso, pois, nos encontramos também, numa arena de disputas de saberes e de direcionamentos sociais. Além de que a escola não é um “ser isolado”, ela é a mediadora entre o saber acadêmico e a legitimidade desse conhecimento no espaço escolar, garantido pelos agentes sociais, o corpo docente, discente e outros profissionais que dela participam.

Na atualidade, o ensino da história deveria caminhar ao encontro de estudos que possibilitem conhecer os vários processos da constituição da vida social, política e cultural dos diferentes grupos, contrariamente, ao que era até então balizado numa história dos grandes “vultos” e que determinava a contribuição histórica aos grupos detentores da colonialidade do

poder. Muitos professores e professoras encaram a Nova História ensinada nos bancos escolares como uma busca da voz dos excluídos e como estes contribuíram efetivamente na construção da nação.

O ensino da História apresenta contornos abarrotados de fatores ideológicos na construção de seu currículo. Selecionar o conteúdo curricular da disciplina é ponto crucial na formação de uma sociedade mais cidadã e consciente dos feitos dos grupos excluídos nos bancos escolares e nos livros; ou a quem se destina, ou o que deve ou não deve ser ensinado, a qual contexto sociopolítico e econômico essa disciplina se materializa, principalmente, o lugar da disciplina na formação de uma nação, são elementos primordiais para que possamos entender o papel da História.

Capítulo III – O Ensino de História

III.1 História, Perspectivas e Impasses

A História da Educação Brasileira, abarcando as suas práticas educativas (formais e informais), as suas instituições e as suas políticas públicas, foi marcada por condicionantes que estavam imbricados em termos políticos, socioeconômicos e culturais, a partir dos primórdios da construção da sociedade brasileira, com o processo colonizador implantado no século XVI, onde as relações sociais de produção (material e imaterial) se basearam num transplante de concepções eurocêntricas, que sustentaram o Sistema Colonial.

Contudo, este poder se configurou no sistema educacional que foi balizado e apreendido das estruturas de uma hegemonia política, social, racial e cultural europeia, da colonialidade, e passou a interferir de sobremaneira na organização do ensino desde os primórdios da colonização e da estruturação da Educação contemporânea. Montou-se a partir de grupos de representantes do poder constituído colonial (ROMANELLI, 1986).

No período do início de nossa colonização ocorreram mudanças de ordem religiosa na Europa – Reforma Religiosa de Lutero; pois a Igreja Católica perdia fiéis e desta forma foi criada a Companhia de Jesus que tinha o objetivo de buscar novos participantes, voluntariamente ou não, e assim, converter os nativos do Novo Mundo à fé cristã e católica. Dessa forma, a função da Educação era a de evangelização dos nativos e dos filhos dos donatários, com o uso das leituras bíblicas para ensinar a ler e escrever.

Pode-se notar que o ensino teve dois objetivos: o de catequizar os nativos e instruir os filhos dos colonos pobres, e não o de alfabetizá-los, ensiná-los a ler e a escrever. O ensino apresentado aos nativos era de forma lúdica, através da teatralização de cenas bíblicas; e aos filhos dos donatários a educação atendia à instrução profissional e agrícola. Verifica-se que os colégios jesuíticos tinham o objetivo de formar a elite colonial de origem portuguesa, pois o ensino privilegiava a dicotomia entre o trabalho intelectual (elite - letrada) em detrimento ao trabalho manual (dos nativos, dos africanos escravizados e dos colonos pobres ou dos profissionais autônomos); na verdade, a dicotômica escolarização.

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo – 1699/1782), ministro do monarca D. João I, iniciou reformas de caráter econômico e cultural tanto na metrópole quanto na colônia; os jesuítas foram expulsos do Brasil por questões econômicas e políticas.

No contexto do século XIX, com a instalação do governo português no Brasil, em 1808, houve uma reorganização administrativa e a criação de vários espaços intelectuais que atendessem aos interesses dessa elite metropolitana, com a presença de uma diversificação de grupos sociais, seriam necessárias mudanças na demanda escolar para assegurar um

status quo da elite letrada, bem como da camada intermediária que começaram a perceber o valor da educação como instrumento de ascensão social.

Com o transplante político e cultural metropolitano que aqui se instalou desde o início da colonização, e posteriormente com a independência política, o Brasil continuou a perpetuar as mesmas estruturas de dominação/subordinação, onde o trabalho escravo da maioria da população africana continuou até 1888. Mesmo que se tenham instituído leis que amenizassem o trabalho compulsório (Leis: Eusébio de Queiroz, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea), se manteve uma educação para o trabalho e uma educação intelectual para os dirigentes da incipiente sociedade emancipada.

Assim, no campo educacional, no contexto histórico pós-independência, ainda caracterizado pela monarquia, escravidão e o clientelismo, se pretendia incluir os conteúdos escolares, objetivos e métodos pedagógicos que atendessem aos interesses e às necessidades da recente nação livre. Criaram redes escolares capazes de receber “todos” em idade escolar, salvo, ex-escravos e trabalhadores livres pobres; e de distribuí-los nos seus diferentes graus de ensino. Essas escolas apresentavam graves deficiências tanto quantitativas quanto qualitativas. Uma vez que, em primeiro, foram criadas poucas escolas públicas e em segundo, por um saber ainda marcadamente destacado pela transposição cultural europeia.

Assim, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, que expressava a ordem da Educação nacional, uma escola de e para a elite letrada, com o objetivo de formar com base no projeto civilizatório de Nação, daqueles que iriam ocupar os quadros burocráticos e administrativos, social, econômico, político e cultural, ou seja, se propunha a instruir os que iriam governar o Brasil.

Em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que procurou difundir a História Nacional, calcada numa interação das diferentes regiões, com os objetivos de criar uma identidade cultural e proporcionar um projeto de civilização para a nação.

Os historiadores deste Instituto moldaram a perspectiva historiográfica brasileira, ligada a um conservadorismo, a uma hegemonia do conhecimento transplantado e que permearia, por muitos anos, na elaboração dos currículos de História em nosso sistema educacional, pois, os historiadores do IHGB eram os mesmos professores do Colégio Pedro II. Neste currículo predominava a História Universal em um curso de sete anos escolares em detrimento a um ensino da história do Brasil, além de uma história sagrada, usada para a formação de jovens que pudessem adquirir uma base moral de valores cristãos (prudência, justiça, coragem, moderação etc.) (BITTENCOURT, 2007). Assim, corroborando com o levantamento feito por esta pesquisa de que a eurocentricidade epistêmica se reflete ainda hoje em nossos currículos escolares.

Para a autora, ensino da história se caracteriza de maneira paradoxal, pois:

“Assim, o estudo reduzido de história do Brasil explica-se por este ser complementar a uma história universal, enquanto a identidade se constituía sob essa condição de pertencimento e dependência. De maneira paradoxal, a formação das futuras elites não necessitava de um maior conhecimento sobre o Brasil, sua história, seu território” (BITTENCOURT, 2007, p. 36).

A construção dessa identidade estava fadada a uma cultura europeia, com um pertencimento a uma estrutura de valores culturais brancos e cristãos, neste sentido, não há referência nos livros didáticos da época dos africanos escravizados, somente em um livro elaborado por Abreu e Lima que destacava a figura de Zumbi como guerreiro na guerra contra o Quilombo de Palmares; e a dos indígenas na representatividade romântica literária. A identidade nacional se baseia numa galeria de heróis nacionais que lutaram contra os estrangeiros que tentaram ocupar o nosso território, e daqueles que combateram internamente contra os nativos, ou os que libertaram a nação contra os algozes, que eram obstáculos para a constituição do território e de seu controle social (BITTENCOURT, 2007).

Assim, a perpetuação desses saberes transplantados, de interesses direcionados às camadas dirigentes da nação, se dará de forma a não incluir no seu bojo escolar as camadas subordinadas, na sua maioria de escravos e indígenas, da sociedade brasileira:

“Tratava-se então de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação, e não havia interesse dessas elites em incluírem em seus projetos políticos a participação de camadas populares, descendentes de escravos ou indígenas” (PEREIRA; FERREIRA, 2013, p.63).

As mudanças de ordem política (República), social (Abolição da Escravatura e imigração europeia) e econômica (introdução de uma mão de obra livre e práticas industriais), pelas quais passaram o Brasil, a partir do final do século XIX, se refletem no ensino escolar, pois este deve atender a uma nova formação aos jovens brasileiros. Mas, quem são esses jovens que se direcionam a escola? A tendência era incluir o Brasil numa ordem de modernização de urbanização e se reconfigurar na ordem capitalista

O modelo de civilidade republicana estava calcado no ideário imperialista que vigora no contexto internacional, e a história profana passou a se transformar de uma história universal para uma história de civilização, onde, *“civilização passou a ser o novo conceito para designar progresso, separando e identificando os povos cada vez mais em civilizados e atrasados”* (BITTENCOURT, 2007, p.39).

Na nova ordem republicana, do século XX, o currículo humanístico clássico começa a ser questionado no intuito de atender às exigências da nova ordem de formação científica que se propõem no Brasil, ou seja, a valorização do estudo das disciplinas de Química, Física e Matemática. Neste novo contexto, a defasagem econômica e científica é latente no Brasil. Reestruturar as relações existentes entre escolarização e economia é de primordial necessidade para os novos moldes do capitalismo, de formar cidadãos para o mercado de trabalho.

Entretanto, as mudanças não ocorreram na perspectiva de uma Educação de transformação da sociedade, pois a manutenção das bases de estratificação social e da herança do transplante cultural europeu predominou na escolarização da população brasileira, logo, o sistema educacional retrata a sociedade.

No final do século XIX até fins da década de 40 do século XX, a disciplina História se consolida como disciplina que fundamenta como a condição de Estado-Nação republicano, com uma proposta curricular para conduzir e organizar a política republicana, através do conhecimento dos “grandes vultos” da história recente brasileira.

A construção da nação pelos feitos dos principais personagens políticos que fomentaram o lema “Ordem e o Progresso” nacional, tais como: Jose Bonifácio, Barão do Rio Branco, Caxias, etc. Porém, a figura que mais representou esse ideário de herói republicano da identidade nacional foi Tiradentes, pois os:

“Heróis são símbolos de poderosos, de encarnações ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos” (CARVALHO, 2006, p.55).

Entre os anos 1937 a 1945 (Estado Novo), leis e decretos centralizadores determinaram as bases da escolarização, ou seja, uma educação que consolidasse o nacionalismo patriótico, através das festas cívicas com recitais de poesias e hinos dos feitos dos personagens mais “importantes” da formação histórica nacional.

Em 1942, foi decretada a Reforma Capanema que estabeleceu um retrocesso educacional, privilegiando o modelo clássico em detrimento ao científico e que reafirma a condição *sine qua nom* da educação, que além de criar cidadãos ordeiros, discrimina uma escolarização para favorecidos e desfavorecidos.

Por outro lado, se intensifica a veiculação da democracia racial brasileira, que se caracterizou por afirmar que no Brasil não havia conflitos raciais, como acontecia nos EUA, onde o racismo era revelador e institucionalizado. Em contrapartida, aqui o racismo era/é dissimulado e aparentemente se apresentava como uma relação harmoniosa inter-racial; este pensamento se solidificou por um longo período nas relações entre os diferentes representantes (branco, negros e indígenas) da formação da história e da cultura nacional.

Contudo, a partir das décadas de 50 e 60, quando a historiografia e o ensino de História começaram a se modificar com uma produção acadêmica de intelectuais ligados à produção marxista, imbuídos de estudos e pesquisas a cerca das relações sociais de produção e de seus efeitos na sociedade brasileira.

Em 1964, sai a *Coleção História Nova*, que se destinava à formação dos professores, marcando, assim, uma revisão da historiografia, ao incluir discussões não somente o predomínio de uma história política dos feitos da elite letrada, mas em denunciar uma dependência de ordem socioeconômica e cultural externa, dentre outros, a Teoria de

Dependência Econômica (Celso Furtado e outros). Além de fatos da participação dos grupos sociais excluídos na formação e nas mudanças históricas do Brasil. Segundo BITTENCOURT (2007):

“Dentro de uma concepção marxista de história pelas universidades, fundamentando-se em um nacionalismo de denúncia das elites sempre ciosas em manterem seus interesses contra a maioria da população e, daí, a explicação para a enorme divisão entre ricos e pobres e o conluio desses mesmos setores com os grupos internacionais, responsáveis pela exploração das riquezas minerais e agrícolas” (BITTENCOURT, 2007, p.40).

O Golpe de Estado (1964) foi um obstáculo e um retrocesso na tendência de uma explicação mais fundamentada em conceitos para se entender a estrutura social, política e econômica de subordinação, na qual a sociedade brasileira se encontrava e tentava fazer com que a grande parcela da população brasileira (negros, afrodescendentes e indígenas) mostrasse seus feitos na história nacional e que concretamente participasse das mudanças sociais necessárias.

Durante vários momentos, no decorrer do século XIX até a década de 80 do século XX, o ensino da História permeou o conhecimento através do culto à personalidade e seus feitos (Dom Pedro I e II, Princesa Isabel, Caxias, os bandeirantes etc.) ou de uma formação moral e cívica; a propagação desses conteúdos escolares foi elaborada objetivamente na construção de uma nação, com caracteres positivistas (Ordem e Progresso), que através de um patriotismo exacerbado e difusor de um bem coletivo, se perpetuou como projeto principal de formação republicana. Portanto, a escola ocupa um papel de transmissão desses ideários e passa a cumprir o seu papel social de estruturar para cada grupo o seu “lugar na sociedade”.

Por certo, o período compreendido entre 1964 a 1985, foi um refluxo em nossa história, calcado na ideia difundida pelos militares: *Brasil Ame-o ou Deixe-o*, ou na música *Pra Frente Brasil*, estes eram os chavões que os militares propagavam nos meios de comunicação, com a finalidade de instituir uma exacerbação nacionalista aos quatro ventos, e, que se configurou no ensino e no currículo escolar da História, pois o estudo reforçou o papel de repassar aos jovens nos bancos escolares a necessidade de uma sociedade baseada em civilidade, obediência e de uma moralidade extrema, e, principalmente, da valorização do território e dos seus “vultos nacionais”- Duque de Caxias, Princesa Isabel (a Redentora) etc.

Os ares de redemocratização política pelo qual passou a sociedade brasileira na década de 80 marcaram também o ensino da História. O retorno daqueles que desejaram as mudanças na estrutura educacional e social do Brasil, políticos, artistas e ativistas sociais e culturais e no campo educacional. Estes intelectuais começaram a provocar uma reflexão de uma educação brasileira que ainda, e mais intensificadamente, estava balizada numa elitização do saber, e calcada numa subordinação curricular conteudista e eurocêntrica (BITTENCOURT, 2009).

Outra denúncia desta era é de que ainda a maioria da população brasileira estava sem o verdadeiro acesso à escolarização e aos conteúdos mais distantes do contexto social e cultural nacional. A partir daí fomentam as bases de uma educação popular, que fora sufocada. FREIRE (1996), que havia já dado seus ares nos moldes preliminares da década de 1960, sem dúvida, inicia-se uma nova perspectiva para a Educação Nacional, com o retorno de questões no ensino da História que esteja mais relacionado com a “leitura-mundo” (Idem).

A partir do processo de redemocratização no Brasil, os movimentos sociais começam a insurgir no contexto nacional e, os/as profissionais da Educação, especificamente os/as de História passam da história tradicionalista que visibilizava os “heróis nacionais”, e buscam apresentar nos currículos escolares a participação de grupos sociais (índios e negros) na formação da nação e a inclusão de suas reivindicações na mudança da estrutura social, política, cultural e educacional (BITTENCOURT, 2009).

Então, as novas concepções de leitura da história passam a ser absorvidas no ensino da disciplina. A proposta de uma história temática, com ênfase nas obras de E. Thompson (marxista), não vendo só a economia como motora da história, mas sim, balizada numa história social e cultural de grupos específicos, especificamente, a dos trabalhadores, suas falas, suas experiências e suas vivências históricas, passam a tomar corpo nos livros didáticos e nos currículos escolares. Assim, primordialmente, inicia-se a inclusão das falas e a participação dos grupos excluídos na História nacional.

Circe Bittencourt (2009) nos esclarece que na preocupação de se ensinar uma “história do mundo”, ocorreu mudanças de foco para uma história mais regional e local, que passam a ser um ponto de reflexão para a inclusão de uma história daqueles que ainda não contaram a sua história, ou seja, a opção por uma micro-história, que se caracteriza pela observação reduzida e exaustiva de suas fontes, bem como uma transcrição etnográfica e literária de um grupo estabelecido em um território, pois:

“Apesar de bastante criticadas pelas inovações, as propostas que se seguiram buscavam solucionar o problema de conteúdos construídos sob o enfoque europeu. A partir delas, tem sido possível repensar uma história escolar calcada em problemas atuais e enfatizar as relações da micro e macro-história, assim com os conceitos fundamentais que devem garantir a organização curricular” (BITTENCOURT, 2009, p. 64).

Essa História se constitui como um arcabouço de representações diversificadas e da pluralidade de culturas que se estabeleceram na formação nacional. Em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam para uma nova concepção dos estudos das disciplinas e, especificamente, no de História no Ensino Fundamental propondo:

“O ensino de História possui objetivos específicos um dos fatores mais relevantes o que se relaciona à construção da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (PCN/HISTÓRIA, 1997, p.32).

Por certo, na busca das múltiplas identidades culturais na formação da sociedade brasileira se faz necessários os elementos que fomentem uma alteridade e uma articulação entre os saberes e práticas sociais diversas, capazes de situar uma relação entre história particular e geral; uma compreensão do “eu” e do “outro” e, fundamentalmente, estabelecer articulação entre esse “eu” e o “outro” através dos diversos saberes e conhecimentos culturais que foram construídos ao longo do tempo e do espaço, e, possibilitando aos educandos que percebam os componentes múltiplos na construção da história tanto geral quanto local.

Na atualidade, o ensino da História deveria caminhar ao encontro de estudos que possibilitem conhecer os vários processos da constituição da vida social, política e cultural dos diferentes grupos, e, contrariamente, ao que era até então balizado numa história dos grandes “vultos” e que determinava a contribuição histórica aos grupos detentores do poder econômico. Muitos professores e professoras encaram a Nova História ensinada nos bancos escolares como uma busca da voz dos excluídos e como estes contribuíram efetivamente na construção da nação.

Assim, os movimentos negros²⁹ já reivindicavam uma visibilidade da valorização do negro, da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os espaços sociais e assim também nos currículos escolares. De certo, a implantação da Lei 10.639/03, que determinou a introdução do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos vários níveis da educação nacional, propiciou uma renovação e revitalização das múltiplas identidades sociais que formaram a nação brasileira.

O ensino da História apresenta contornos abarrotados de fatores ideológicos na construção de seu currículo. Selecionar o conteúdo curricular da disciplina é ponto crucial na formação de uma sociedade mais cidadã e consciente dos feitos dos grupos excluídos nos bancos escolares e nos livros; ou a quem se destina, ou o que deve ou não deve ser ensinado, a qual contexto sociopolítico e econômico essa disciplina se materializa, e principalmente, o lugar da disciplina na formação de uma nação, são elementos primordiais para que possamos entender o papel da História, portanto:

^[29] A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo. A importância da fretenegrina foi a de colocar a Instrução e a Educação como pontos essenciais para as mudanças socioeconômicas dos negros, havia um setor denominado Departamento de Cultura ou Intelectual, que era responsável pela parte educacional, e que no *jornal A Voz da Raça*, 28 out. 1933, p.2, pedia que “Eduquemos mais e mais nossos filhos, dando-lhes uma educação e instrução de acordo com as suas aspirações”, para eles/as a educação teria o poder de acabar com o preconceito racial. Em outra edição do jornal de 08 de julho de 1933, um dos ativistas declarou: “O fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se de nos abrir a porta que ela nos conduz – o livro.”, em quase todas as edições do *Jornal A Voz da Raça* existem referências à carência educacional dos não brancos e à necessidade de instruírem-se (DOMINGUES, 2008). A FNB teve um papel ímpar de enfrentar de forma organizada e política a dissimulação do racismo. Organizou escolas para negros desenvolvendo um consciência cultural e política pra aos negros. Outro movimento negro foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro em 1944, o TEN procuraria apresentar o drama real do negro, os temas relevantes das peças de sua dramaturgia são a negação do mito da democracia racial, a crueldade do racismo e a inviabilidade da tese de embranquecimento. Sendo o primeiro movimento afro-brasileiro, a fazer uma ligação entre teoria e prática da afirmação política, do resgate da cultura negro/africana, revisando os conceitos antropológicos de inferioridade, o questionamento do ideal do embranquecimento e o questionamento do mito da democracia racial. Nos finais dos anos 70, o Movimento Negro Unificado (MNU, 1978), além de questionar o “mito da democracia racial” e denunciar um racismo e desigualdades raciais existentes no Brasil, também iria reivindicar a valorização da cultura, da política e da identidade negra; vem da época do MNU a substituição o dia 13 de maio como comemoração de “liberdade” do negro pelo dia 20 de novembro (morte de Zumbi), por representar o verdadeiro reconhecimento da participação atuante do negro na história nacional.

“Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2003, p.15).

Pudemos descrever um pequeno resumo da história do ensino da História no Brasil, que certamente estiveram sempre direcionados a uma educação nacional transplantada, elitista, descontextualizada e que atendesse ao mercado de trabalho. Num primeiro momento, o currículo e o ensino da História nas dependências escolares se caracterizava de maneira paradoxal (BITTENCOURT, 2007), configurando-se em dois objetivos: de um lado a construção de uma identidade nacional e de outro lado a uma ênfase da história universal eurocêntrica.

No período republicano, várias correntes para o ensino da História foram criadas, desde as que buscaram a exaltação dos “vultos e seus feitos”, ou as que se caracterizaram por materializar as teorias raciais do século XIX, e, que permearam no ideário brasileiro até os anos 30 do século XX, ao associar o fenótipo ao caráter cultural de determinados grupos raciais, corroborando com a explicação de que os brancos eram superiores aos índios, aos negros e aos afro-brasileiros, e, desta maneira, justificando a dominação desses grupos. Essa civilidade hierárquica condicionou a dominação e a subordinação dos diferentes grupos sociais. Essa mesma educação estava carregada de um ensino cívico-patriótico.

Assim, a disciplina História também pode estabelecer os “lugares” desses conteúdos epistemológicos num determinado contexto social, que privilegia certa dinâmica da estrutura social e, conseqüentemente, escolar; onde se concretiza por uma escolarização voltada para as classes dirigentes em contrapartida a uma educação transformadora para as classes populares (FREIRE, 1996).

A História de Educação e do ensino da História no Brasil, que certamente estiveram sempre direcionados a uma educação nacional transplantada, elitista, descontextualizada. Essa civilidade hierárquica determinou a dominação e a subordinação dos diferentes grupos sociais. Essa mesma educação estava carregada de um ensino cívico-patriótico, ao transmitir os valores morais de uma sociedade com contornos especificamente hegemônicos.

Assim, é necessário, ao mesmo tempo, questionar a ideia da existência de conhecimentos e valores considerados universais (CANDAU; LEITE, 2006), observando que no percurso do ensino de História, houve certa dose de saberes europeus em demasia e que os novos contornos da historiografia perpassam por um lugar de troca de saberes e não de uma imposição monolítica estruturante do currículo de História.

Capítulo IV - Proposta do Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (CMH)

“Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma proposta e práticas pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.” (WALSH, 2009)

“Para uma inovação curricular faz-se urgente uma ruptura epistemológica e cultural nos currículos e principalmente na formação docente.” (OLIVEIRA, 2012)

Os capítulos anteriores nos possibilitaram compreender a construção no imaginário social da representatividade do negro na sociedade mundial e nacional; além dos caminhos percorridos para o ensino de História, pois esta análise do histórico se fez necessário, por mostrar os contornos ideológicos em que essas teorias foram forjadas no decorrer do século XX e como se caracterizaram por uma disputa de campos antagônicos de interesses. Contudo, a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente e ontologicamente a precede (SILVA, 2003).

Assim, as epígrafes acima nos põem em uma reflexão no sentido do que é um currículo e a quem ele atende. Em razão disso, consideramos aqui que o currículo é um campo que representa uma disputa epistemológica (OLIVEIRA, 2012, p. 138).

O conceito da palavra currículo vem do latim *scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso ou carro de corrida. Segundo GOODSON (1998), o currículo pode ser definido como um curso a ser seguido ou apresentado de forma prescritiva onde os padrões sequenciais de aprendizagem para definir e operacionalizar o currículo segundo um modo já fixado, pois ele possui um poder de definição da realidade daqueles/as que esboçam e que o definem.

Da palavra *scurrere*, aparece outra definição etimológica do termo latino *curriculum*, a fonte mais antiga do termo currículo está no Dicionário Oxford English Dictionary, de 1633, definido como pista de corrida, pois o currículo *“está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização”* (GOODSON, 1998, p. 32), um esboço de um currículo escolar apresenta-se por sequências e etapas de conteúdos que o corpo discente deva atingir.

Concordamos que o currículo é uma construção social (GOODSON, 1998), um campo de contestação (SILVA, 2003), vinculado entre a reprodução cultural (relação estrutural entre economia, educação e cultura) e a reprodução social (sociedade capitalista e dominação de classe). Existe uma conexão entre a organização econômica e o currículo. Para ele, ao invés *de que e como* ensinar, a pergunta é *por que* ensinar tais conhecimentos em detrimento a outros? Para que servem e de quem são tais conhecimentos a serem transmitidos/aprendidos?

Tanto a Escola quanto o Currículo continuam a reproduzir essas mazelas, as contradições da sociedade e da Escola estão atreladas à reprodução do sistema ideológico

Modernidade/Colonialidade. Nesse sentido, a Educação é um modelo histórico e político do jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder.

GIROUX (1986) preocupa-se com as questões da diversidade étnico-linguística, econômica e cultural que estão presentes no mundo cotidiano e, principalmente, no interior da Escola. Ele critica que o conhecimento hoje é, exclusivamente, a partir do arcabouço europeu em detrimento a outros saberes de outras culturas.

Repensar essa prática eurocêntrica é de força fundamental para uma sociedade cidadã, calcada na multiculturalidade (pluralidade de culturas num território) e interculturalidade (relação de alteridade e convivência plurais de culturas) de raça, de gênero, de identidade, de poder e de trabalho.

Os saberes hoje são múltiplos, e o educando/a entra na escola e é portador de saberes e memórias culturais e sociais legítimas, tanto quanto aos saberes e às memórias dominantes que imperam na Escola, e que se reproduzem na sociedade, e vice-versa.

GIROUX (1986) pontua três tensões ideológicas que permeiam a Escola: 1- não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas; 2- são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades; e finalmente, 3- os valores e crenças do senso comum não são universais, mas construções sociais baseadas em pressupostos específicos de normas e de políticas. A Escola passa a ser espaço social de convívio de um duplo currículo: um explícito e formal; e outro, oculto e informal.

A Educação é um vetor político, e para quebrar esse círculo de hegemonia de matriz cultural europeia, o currículo deve quebrar esses conteúdos pré-moldados e se fundamentar numa resistência pedagógica. Essa resistência é construída e exercida tanto pelos educadores quanto pelos educandos engajados numa luta antirracista.

É preciso construir um currículo com conteúdo político e crítico à sociedade dominante, ou seja, a comunidade escolar precisa contribuir e construir o conhecimento histórico, colocar no interior da Escola os saberes e práticas pedagógicas contra-hegemônicas, o pensamento-outro.

Assim, a escolarização é um processo social, onde diferentes grupos sociais aceitam e rejeitam as complexas formas de cultural, de conhecimento, de valores, de crenças e de poder que se encontram no currículo, já que ele molda e dá significação social ao processo de escolaridade.

Para FREIRE (1996), o conhecimento é constituído e instituído por um ato dialógico, pois é um ato educativo. Ele também questiona as bases das informações e dos fatos que se apresentam na transferência do docente para o aluno – denominada como Educação Bancária, na qual ele define como: conhecimento “depositado” para o aluno sem crítica, sem diálogo e sem interação nas trocas desses saberes.

Questionar as bases de subordinação à qual tanto o docente quanto o educando estão submetidos na relação pedagógica, são pressupostos para uma sociedade mais humana e cidadã. Sendo que é a partir dessa intercomunicação, e aqui com a fundamentação de uma colonialidade subordinada e uma transposição para uma decolonialidade, que os seres humanos se educam.

Para ele, a Educação é um ato político entre educador e educando, e como tal proposição, o conhecimento é construído e problematizado. É um ato de conscientização crítica da realidade, em que o ser humano age sobre o mundo, e sobre o outro.

Desta forma, o currículo não está descontextualizado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Para ele é primordial que na elaboração do currículo estejam envolvidos o docente e o discente, e que sejam utilizadas experiências próprias dos alunos na construção do currículo.

Freire não acredita na dicotomia de uma educação erudita e/ou uma popular, mas deve haver espaço para os saberes múltiplos e, preferencialmente, que na seleção dos conteúdos apresente as práticas e a visão de mundo do educando no currículo.

Assim o currículo é transformador, como o próprio ser humano que em sua essência se modifica, compartilha os saberes entre os seus, pois ora se ensina, ora se aprende; e nessa partilha do conhecimento todos se transformam, tal como deve ser também o currículo.

Para GOODSON (1998), por outro lado, o currículo é uma construção social, política e histórica que se traduz numa “invenção de tradição”, ou seja, no conceito de uma tradição inventada (HOBBSAWM, 1984):

“Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBBSAWM, 1984, p. 9).

Assim, a elaboração e a execução de um currículo, por ser um instrumento de construção social, podem ser considerado como *um processo que se inventa tradição* (GOODSON, 1998).

Este autor, citado acima, estabelece dois tipos de currículos: um que é *pré-ativo*, que é um testemunho escrito documental, um roteiro oficial para a estrutura institucional da escolarização, onde se estabelece parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola; e, outro, o *interativo*, que é o currículo vivenciado e posto em prática na sala de aula.

Assim, o currículo é um instrumento produzido, negociado e reproduzido, estabelecendo o saber/conhecimento como uma construção social, sendo mediado e negociado dentro da sala de aula.

Mas, qual é o significado do conhecimento produzido? Quais são as bases teóricas pedagógicas que se apresentam e se escondem neste currículo? Como essas forças se

encontram na arena ideológica de transmissão dos saberes? São questões fundamentais que nos propomos como reflexão nesta dissertação sobre o CMH.

Nesse caso, existem razões pedagógicas dialéticas desenvolvidas que possuem uma intencionalidade, uma consciência e relações interpessoais na construção do currículo?

Quais são as especificidades vivenciadas e negociadas na sala de aula?

Elas nos são impostas ou nos levam a determinar, seletivamente, tais e tais saberes a serem apresentados no currículo e quais os processos desenvolvidos na lógica desses saberes dentro da sala de aula?

Perguntas e questionamentos necessários para entendermos o papel do currículo no processo de escolarização e aqui o papel do Currículo Mínimo de História, segundo BERNSTEIN, Apud GIROUX (1986), pois aquele teórico parte do princípio que o conhecimento está balizado num tripé: o Currículo, a Pedagogia e a Avaliação. Em sua teoria, o currículo é o que se considera como conhecimento válido, a Pedagogia considera como se dá essa transmissão válida do conhecimento e, finalmente, a Avaliação que considera a realização válida desse conhecimento.

Nos seus estudos sobre o currículo, a sua preocupação se dá com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que estão organizados nos princípios diferentes de poder e de controle social, onde o poder e o controle podem ser traduzidos em princípios de comunicação, e como esses princípios diferentemente regulam formas de consciência na produção e na possibilidade de mudanças, onde o poder e o controle são distintos, mas estão interrelacionados.

O poder estabelece fronteiras do conhecimento que aloca sujeitos, discursos ou práticas hierarquicamente; já que o controle social é estabelecido pelas formas de comunicação para diferentes grupos.

Dessa maneira, as fronteiras são determinadas entre as relações de poder, e o controle é exercido dentro dessas relações que se interagem, que serão propagados a partir da comunicação (códigos) do Currículo.

O tipo de código apreendido condiciona o tipo de consciência da pessoa e o significado que ela realiza ou produz com o outro, pois o discurso só pode ser entendido no interior das relações desses grupos; e no interior desse discurso se mantém os princípios relacionados à divisão social do trabalho, à hierarquização, à racialização, à dominação/subordinação, à cultura, ao poder etc.

Os códigos são transmitidos culturalmente e se apresentam em dois diferentes tipos:

- 1- o elaborado, que é independente do contexto local;
- 2- o restrito, que é produzido na interação social e dependente do contexto local.

Assim, estes códigos são aprendidos em várias instâncias sociais, e, principalmente, dentro da família e da escola. Mostra que a Escola produz e reproduz as diferenças sociais de

saberes (códigos), ela estratifica, e perpetua critérios de hierarquização de poder e de controle social.

Assim, algumas vozes são ouvidas e outras não no interior da escola. Existem distorções no sistema escolar, principalmente, na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições necessárias para uma aprendizagem que se balize em relações interculturais.

Segundo Berstein, Apud GIROUX (1998), cabe à escola fomentar três direitos:

- 1- O desenvolvimento e formação dos sujeitos.
- 2- O de ser incluído, numa perspectiva de autonomia.
- 3- O de participação na construção, manutenção ou mudança na ordem social.

Existem discursos e mensagens diferenciadas que se materializam no currículo, na pedagogia e na avaliação.

Por isso, o nosso grande esforço é o de compreender as razões do sucesso e do fracasso escolar, como os códigos elaborados, no processo da produção e da reprodução cultural e social perpetuam as desigualdades de saberes e fomentam uma injustiça de propagação desses conhecimentos, num total silenciamento do pensamento-outro.

Para Berstein, Apud GIROUX (1986), o objetivo da Educação é descrever as práticas, os discursos e a transmissão dos conhecimentos inseridos no processo de aprendizagem.

A importância da Nova Sociologia da Educação, a partir da década de 80 do século passado que começa a ser apresentada a nós educadores nas Universidades foi a de nos proporcionar um novo olhar em direção ao conhecimento e ao currículo escolar.

O conhecimento e o currículo escolar são invenções sociais, históricas e contextualizadas como resultado de um processo de conflitos e de disputas no interior da escola e da própria sociedade.

O papel fundamental da NSE foi a de mostrar, principalmente, a necessidade de se introduzir um currículo escolar as tradições e as epistemológicas das histórias dos “vencidos, excluídos, dos subordinados” e não apenas de uma história dos dominantes.

Há de se mostrar uma história e um currículo que sugira um campo de disputas entre ideias, práticas e posicionamento político, seleção de conteúdos, através da busca de um contexto da atuação deste currículo dentro da esfera escolar e da sociedade, uma vez que o conhecimento é abarrotado de múltiplas representações.

A escola não é um “ser isolado”, ela é a mediadora entre o saber acadêmico e a legitimidade desse conhecimento no espaço escolar, e garantido pelos agentes sociais que dela participam. Os pesquisadores que desenvolvem essa ideia de transposição didática acreditam que os conteúdos escolares não são produzidos exclusivamente nas universidades, ou seja, nas produções científicas, mas que a disciplina escolar tem a finalidade de fazer a

“transposição didática”, de levar o conhecimento produzido em várias áreas das ciências universitárias para dentro da escola e que:

“Parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da ‘noosfera’, conceito correspondente ao conjunto de agentes sociais externos à sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, família. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia” (BITTENCOURT, 2009, p.36).

Para que essa transposição didática se concretize no ambiente escolar, indiscutivelmente, a figura do professor e da professora é fundamental para a efetiva função ao qual ela se destina, eles e elas fazem a intermediação do conhecimento produzido na academia e sua inserção no ambiente escolar.

BITTENCOURT (2009) nos esclarece que como Ivor Goodson e André Chervel (2005) caracterizam, a disciplina escolar não somente como um elemento dessa transposição didática (saber acadêmico), mas por ela intermediar através de uma teia, outros saberes que existem na academia e no ambiente escolar. Para Chervel, é necessário que para compreensão da disciplina escolar que ela seja historicamente contextualizada, e, qual a sua finalidade nessa trajetória, pois a disciplina escolar é uma entidade epistemológica relativamente autônoma, considerando que ela possui relações de poder intrínsecas à escola, e não numa concepção de que só a produção e as influências externas a determinam, a escola não é só reprodutora de saber, mas, também, produtora de saber.

Para eles a escola é produtora de um saber próprio e a seleção de conteúdos escolares está intrinsecamente ligada a finalidades específicas, que ao mesmo tempo se estabelece entre o conhecimento produzido pela academia, interrelacionando os valores, os conhecimentos e os interesses da escola, se desdobrando em e para qual função ela se configura na sociedade. Segundo Circe Bittencourt:

“A preocupação de entender os fundamentos da disciplina ou matéria escolar não ocorre por acaso, como um dado de erudição ou de detalhamento, mas é ponto central do qual derivam as demais concepções, como a de escola, de professor e, em nosso caso, do ensino e a aprendizagem em História” (BITTENCOURT, 2009, p. 40).

A mesma autora nos elucida que a articulação entre as disciplinas acadêmicas e escolares são dinâmicas, e que:

“A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Os objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos” (BITTENCOURT, 2009, p.49).

Nesta perspectiva, o currículo, que é uma ‘pista de corrida “ideológica” entre interesses divergentes a serem absorvidos, implantados e implementados, é uma “luta” de forças, um campo de disputas epistêmicas entre os gestores e as/os docentes e a comunidade escolar na

escolarização da população. Cumprir ou não é uma escolha que demanda posicionamento político e os embates entre os diferentes grupos que se apresentam no interior da escola. De certo, o currículo escolar nacional sempre se destinou a uma formação eurocêntrica com pouca relevância ao ensino da História do Brasil.

Segundo GOODSON (1995), o conceito de currículo como prático se confronta na contemporaneidade, pois:

“A promoção do conceito de ‘currículo como fato’ responde pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o ‘currículo como prática’ dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala, ou transcendente em relação à definição pré-ativa” (GOODSON, 1995, p. 19).

Portanto, o conhecimento é uma construção social, é mediado e negociado dentro da sala de aula. São questões fundamentais que Michael Young, Apud GIROUX (1986), propõe a nós como reflexão: *“uma relação dialética entre acesso ao poder e oportunidade de legitimar certas categorias dominantes, e o processo pelo qual a disponibilidade de tais categorias para alguns grupos capacitá-los a firmar seu poder e controle sobre outros” (GIROUX, 1986, p.85).*

Nesse caso, existem razões pedagógicas dialéticas desenvolvidas que possuem uma intencionalidade, uma consciência e relações interpessoais na construção do currículo. Para ele essas especificidades são vivenciadas e negociadas na sala de aula, elas nos são impostas ou nos levam a determinar, seletivamente, tais e tais saberes a serem apresentados no currículo e quais os processos desenvolvidos desses saberes dentro da sala de aula? Perguntas e questionamentos necessários para entendermos o papel do currículo no processo de escolarização.

GIROUX (1986) cita que na ótica de Michael Young, o conhecimento escolar e o currículo (oficial e oculto) são “invenções sociais”, num campo de disputas e conflitos, naquilo que deve ou não compor o currículo.

O currículo é poder; e nessa conexão estabelecida entre a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento escolar, impreterivelmente, o que se expõe no currículo, é um campo de disputas.

Para GIROUX (1986), o mais importante é a análise de como as pessoas produzem e negociam os conhecimentos dentro do espaço escolar. O que se expressa tanto no currículo como fato e quanto como *práxis*, vale ressaltar que as aspirações do currículo ativo (GOODSON, 1998) expressam os parâmetros da nova realização dos objetivos do conhecimento no mundo contemporâneo.

O ensino da História apresenta contornos abarrotados de fatores ideológicos na construção de seu currículo. Selecionar o conteúdo curricular da disciplina é ponto crucial na formação de uma sociedade mais cidadã e consciente dos feitos dos grupos excluídos nos bancos escolares e nos livros; ou a quem se destina, ou o que deve ou não deve ser ensinado, a qual contexto sociopolítico e econômico essa disciplina se materializa e, principalmente, o

lugar da disciplina na formação de uma nação, são elementos primordiais para que possamos entender o papel da História, portanto:

“Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2003, p.15).

Assim, concordamos com (OLIVEIRA e CANDAU, 2011) que o currículo, no processo educacional, tem a possibilidade de uma mudança substancial a partir de um novo contorno balizado numa Decolonialidade, que representa uma transformação na construção de outro/novo ser, capaz de transformar a si e a realidade que o cerca.

Portanto, o currículo que desejamos deve perpassar por três pontos a destacar:

- 1- Pensamento Decolonial – que se caracteriza por um olhar teórico/epistêmico que enfoca as Epistemologias do Sul, que viabilizem as lutas dos subalternizados contra o pensamento hegemônico, a partir de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.
- 2- Pensamento-Outro – parte do princípio e de uma categoria que serve como força motriz a questionar a negação histórica dos não europeus.
- 3- Pensamento de Fronteira – com o propósito de tornar visíveis outras lógicas, estratégias e formas de pensar.

Estes pontos acima permitem constituir um projeto alternativo e necessário na luta antirracista e principalmente contra o pensamento hegemônico que se apresenta no Currículo, que abaixo iremos apresentar.

IV.1. O Currículo Mínimo de História – caminhos de sua construção

Assim, primeiramente, desejamos mostrar como foi o contato com este CMH, que nos foi enviado (via email) pela coordenadora pedagógica da Unidade Escolar que lecionamos, no dia 29 de dezembro de 2010 e, que enviássemos até o dia 12 de janeiro de 2011, críticas e sugestões relativas ao documento.

A informação de que estava havendo uma reformulação do currículo de História da Rede Estadual³⁰, surpreendeu ao corpo docente, pois só ficamos sabendo do “andamento da reformulação” no mês de dezembro. Assim, conforme o transcrito abaixo, nos foi solicitado que colaborássemos enviando sugestões, comentários e críticas aos conteúdos elaborados pela equipe:

“A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro está promovendo um processo de elaboração do Currículo Mínimo da rede estadual de ensino, a fim de estabelecer diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede estadual. Apresentamos aqui uma primeira versão

^[30] A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro se divide em Regionais, respectivamente: Baixada Litorânea, Centro-Sul, Médio Paraíba, Metropolitana (I, II, III, IV, V, VII, VII), Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serrana I e Serrana II.

dos Currículos Mínimos que já estão em elaboração, na expectativa de que todos os interessados possam participar desse processo, enviando sugestões, comentários e críticas até o dia 12 de janeiro de 2011. Após essa data, as contribuições serão consolidadas para darem origem a uma primeira versão do Currículo Mínimo, já para sua aplicação no ano letivo de 2011. Neste primeiro momento, estão sendo desenvolvidos apenas os Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regula nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Este é apenas o passo inicial nessa longa caminhada de desenvolvimento deste material, que incluirá todas as disciplinas em todos os segmentos do ensino. A concepção, redação e revisão desses documentos estão sendo conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro. A sua participação é fundamental para darmos início a este amplo debate pedagógico e promovermos a melhoria do ensino do estado do Rio de Janeiro. Acesse os documentos disponíveis abaixo e envie seus comentários para um dos emails a seguir: Linguagens, Códigos e suas tecnologias” (email enviado pela coordenadora de tecnologia da escola que trabalho em 29/12/2010).

O documento nos foi enviado num período que se configura com festas, férias e descanso. Por que será que fizeram a convocação neste período? Por que não houve chamada em período anterior? Quais foram os critérios de seleção do corpo docente que elaborou o Currículo Mínimo de História (CMH)? Estas sugestões e críticas seriam acatadas pela equipe da reformulação? Quais foram os critérios de seleção dos conteúdos para o CMH? Por que o Currículo Mínimo é tão extenso? Com tantas indagações a serem respondidas, venho participando de todas as reuniões que a SEEDUC convoca para a discussão do CMH, no intuito de buscar a visibilidade da História da África e da Cultura afro-brasileira e, também, da História do Brasil, neste documento.

Assim, através de anotações em nosso caderno de campo, passamos a relatar a reunião na qual participamos no dia 01 de fevereiro do ano corrente, fomos representando a Unidade Escolar (Colégio Estadual Nilo Peçanha), na UERJ (Auditório nº11), para a apresentação do Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro - CMH, sob a coordenação da professora Gracilda Alves (UFRJ), dos elaboradores e de vários docentes da rede de ensino estadual.

A elaboração do Currículo Mínimo de História da Rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro aconteceu no ano de 2010. De acordo com a entrevista do Professor-Gestor F, houve uma chamada pública na página da SEEDUC para que o corpo docente de História da Rede se manifestasse quanto a uma possível participação, além de demonstrar que esta participação foi democrática a todas as críticas e sugestões deste Currículo.

Entretanto, percebemos uma discordância com o que passamos a relatar abaixo quanto às falas do corpo docente do Colégio Estadual Adino Xavier, pois efetivamente comprovam uma celeuma discursiva:

“O primeiro Currículo Mínimo para o Ensino Regular foi elaborado no ano de 2010 para o ano letivo de 2011, mediante o recrutamento de professores da rede informados no site da SEEDUC sobre processo de seleção e aberto para

consultas públicas virtuais e presenciais para sugestões e críticas de outros professores da rede” (professor-gestor).

Entretanto, nenhuma das docentes entrevistadas soube de tal convocação:

“Não, não. Eu só fui chamada uma vez, se não me engano em 2012, para uma reunião em Niterói, no colégio Aurelino Leal, com os representantes da Secretaria de Educação” (Professora Z).

“Não, não recebi. E, na verdade, assim, para muita gente, e para os professores o Currículo Mínimo, ele veio. Não teve essa comunicabilidade. Não só com o currículo. Mas com a Secretaria de Estado, ela peca muito com essa questão da comunicação. Porque às vezes quando você sabe, já está em cima. A ordem vem de cima e você às vezes tem que cumprir” (Professora K).

“Não. Nenhuma comunicação” (Professora E).

“Não” (Professora F).

A fala da professora K revela que não houve comunicação prévia para a elaboração do documento (2010) e sim para uma reunião ocorrida em 2012:

“Nós soubemos de uma reunião em 2012, e quem foi, foi a Z. Ela vai como representante dos outros professores. Ela estava com o Terceiro Ano. E a gente acha que tem que estar antenado, porque muitos alunos vão fazer vestibular, vão fazer Enem. Ela voltou muito braba, ela deve ter te falado isso. Porque mais uma vez pelo Governo o representante que vem, ele eu não sei, se ele não tem autonomia, ou se ele não pode, ou ele não é capaz. Mas ele nunca pode te auxiliar” (Professora K).

Por parte das entrevistadas, somente uma soube tempos depois de que estava havendo uma elaboração, mesmo assim nada foi passado para ela entre os dias 29 de dezembro de 2010 e 31 de janeiro de 2011:

“Só fiquei sabendo muito depois. Depois já tinha passado. Mas assim, na escola em momento algum eu recebi esse comunicado. Mas isso, não foi divulgado. Só fiquei sabendo depois que tinha passado que o CMH estava pronto” (Professora E).

O documento que nos foi enviado por email, em 2010 (Anexo – Documento I) se caracterizava de uma maneira aberta a sugestões, críticas e comentários ao Currículo. Entretanto, o que presenciamos no encontro do dia 01 de fevereiro de 2011, na UERJ, quando adentramos no auditório 11, o documento já estava encadernado e pronto. A partir daí os ânimos esquentaram através dos relatos dos docentes que enviaram sugestões e críticas que não foram respondidos e até mesmo sem inclusão de suas intervenções.

Questionamos o motivo do documento que já se encontrava pronto e encerrado, e que não estávamos ali para uma discussão curricular, mas para a sua aprovação. Não havia mais um caminho a ser percorrido ou para ser reelaborado; na verdade, o que havia era um documento sem possibilidade de reformulações, visto que o mesmo documento que nos foi entregue virtualmente era o mesmo apresentado no dia do encontro (muitos docentes tinham o documento enviado por e-mail impresso). Mostrando claramente o papel da equipe que elaborou o currículo, uma vez que este já se encontrava pronto e estabelecido, e que a

participação dos professores “legitimaria” o documento como algo construído por todos/as profissionais interessadas/os nessa reformulação, proposto pelo e-mail enviado.

A “democracia” não se mostrou assim tão clara, pois numa análise mais detalhada dos conteúdos, competências e habilidades apresentadas na primeira proposta enviada, e a do dia 01 de fevereiro de 2011, o que houve foram pequenas modificações no documento entregue nesta reunião, estas modificações ficaram mais no campo semântico do que epistemológico. Assim a pretensão democrática e de possibilidade de intervenções estavam no papel, conforme o documento entregue no dia 01 de fevereiro de 2011, onde destaca-se;

“Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação deste Currículo Mínimo. Nos meses de fevereiro a maio de 2011, serão desenvolvidos fóruns e encontros para debater a primeira versão e possíveis atualizações, permitindo o aperfeiçoamento e a construção democrática das próximas edições” (Documento II de 17 de Janeiro de 2011).

Não houve, e se houve, não ficamos sabendo, posteriormente, entre a entrega do documento impresso (01/02/2011) até a data que está explicitada no documento acima (de fevereiro a maio de 2011), que tivessem ocorridas reuniões de discussões sobre o CMH³¹.

Assim, no encontro do dia 01 de fevereiro de 2011, a coordenadora expôs os eixos principais para a escolha do Currículo Mínimo, e que se encontram no Anexo – Documento II, caracterizando-o da seguinte maneira:

1- poderia ser usado tanto no turno diurno quanto noturno:

“Contamos com a utilização deste Currículo Mínimo por todos os professores da Rede Estadual de Ensino, sabendo que ele virá auxiliar a atividade docente, ao alinhar as diversas práticas encontradas hoje nas escolas estaduais do Rio de Janeiro em torno de uma expectativa básica comum, condizente com as compreensões e necessidades mais atualizadas sobre o ensino da Educação Básica”.

2- compatível com a carga horária:

“Mas, a realidade é que o professor tem a consciência de que os conteúdos de sua disciplina não cabem no número de tempos semanais a ela dedicados. Neste sentido, o livro didático pode facilitar o processo ensino-aprendizagem”.

3- atenderia a multiplicidade das realidades das Unidades Escolares:

“O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia (...) que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado”.

4- contempla a Lei 10.639/03; e finalmente:

“Esta orientação curricular deve ser aplicada em conformidade com as legislações educacionais vigentes que contemplam aspectos da História e da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08) (...) acreditamos que estes são conteúdos essenciais para o nosso educando e para toda a sociedade (Idem)”.

5- de acordo com os livros didáticos a serem escolhidos para o ano 2011.

^[31] A primeira convocação após 2011 que tivemos oportunidade de participar ocorreu em outubro de 2012, no colégio estadual Aurelino Leal, Niterói.

“O livro didático continua sendo um dos elementos básicos do cotidiano de professores e alunos (...) não cabe aqui discutirmos se os livros didáticos são bons ou não, se reproduzem ideias eurocentristas, se privilegiam determinados conteúdos em detrimento de outros (...) entendemos que a partir do livro didático. É possível construir planos de curso que alinhem o processo ensino-aprendizagem ao que está proposto neste documento”.

Esses eixos expostos pela coordenadora, na reunião do dia 01 de fevereiro de 2011, e por mim anotados, estão direta ou indiretamente explicitados no documento, pois o papel deste CMH é *dar ao conjunto das escolas da rede estadual uma base comum curricular a partir da qual conhecimento e cidadania são construídos* (Anexo – Documento I). Por certo ao analisarmos as falas das entrevistadas podemos constatar que:

“Eles querem padronizar, na verdade. Mas, há especificidade que não são respeitadas. Porque há regiões que poderiam trabalhar determinados conteúdos que tem mais a ver com sua Cidade, vamos dizer assim, com o seu Município. Eles não respeitam muito isso no momento em que você fecha para todo mundo que tem que ser um só. Eu acredito assim, quando eles criaram isso é porque o aluno tem que ter condições de ter o mínimo, aqui, em outra cidade. Que se ele fizer uma mudança, ele vai estudar a mesma coisa nos dois lugares. Então ele não perde em relação a isso” (Professora F).

Mesmo assim, é clara a preocupação dos docentes, pois temos que seguir o currículo a risca: *“Esse CMH dá um norte. Um norte do que trabalhar. Eu acho que as redes de ensino, em princípio devem ter um currículo. Mas que esse currículo não seja limitador”* (professora E).

O eixo número 2 é o que mais nos incomoda, pois quem elaborou o currículo tem a *“consciência de que os conteúdos de sua disciplina não ‘cabem’ no número de tempos semanais a ela dedicados”* (Doc. II, 2011, p.5, Introdução), mas para que isso ocorra, o livro didático é o elemento facilitador da relação ensino-aprendizagem; e, segundo o documento ele é instrumento de sustentáculo para o conhecimento, e não como uma demanda das empresas brasileiras de edição dos livros didáticos.

Além disso, incluo as falas mais estarrecedoras que pude ouvir e registrar em meu *caderno de campo* na reunião do dia 01/02/2011, como por exemplo: dita pelo Sr. Wesley, um dos elaboradores do CMH: *“Se tiver tempo, inclua”*; pela coordenadora: *“Com esse currículo mínimo poderemos criar cidadãos críticos e que possam competir e fazer o ENEM”*. E outra pela Sr^a Beatriz Pelosi, explicitando a implantação imediata deste currículo: *“É dever do professor da rede estadual o cumprimento do currículo mínimo.”* Concluímos que, na lógica de um currículo criado de cima para baixo, talvez reste ao docente obedecer, ou criar frentes de resistências ao currículo Mínimo de História dentro da escola.

Além do mais, este Currículo pressupõe atender as demandas da escola, de forma que caberá a/ao professor/a desenvolver em cada turma a construção do conhecimento e interação com a sociedade.

Não vemos tal proposição, esclarecida pela fala de uma das professoras, nos apresenta a sua insatisfação quanto aos limites dos conteúdos apresentados neste currículo, na qual a sua prática docente não contempla o que o CMH determina, ou seja, o CMH tem uma base

comum de enriquecer e promover a construção do conhecimento que refletirá a realidade de suas turmas:

“O que falta no CMH para mim, é a questão de envolver São Gonçalo. Por exemplo: a gente vive na cidade de São Gonçalo, a gente deveria ter esse conteúdo. Em todas as séries. Você trabalhar em todas as séries. Porque eles deveriam ter o mínimo de conhecimento. Ou a História Fluminense. Eles teriam que saber um pouco mais sobre o seu Estado. Acho que isso é o que está faltando mais, no meu ver. Por isso, que eu acho que tem que ter especificidade. Então, você contemplar o que tem a ver com a sua cidade” (Professora F).

Segundo o professor-gestor, não havia na rede um Currículo Mínimo anteriormente, *“Isso o que existia, eram orientações pedagógicas. Não era um currículo mínimo, não era nem um currículo para gente seguir. Eram orientações pedagógicas.”*

Contudo, na conversa com a professora Z, ela nos esclareceu:

*“Conteúdo mínimo nós sempre tivemos. Nós recebíamos da Secretaria como se fosse uma orientação, e você tinha o currículo, o conteúdo. É esse conteúdo mínimo você podia organizar de acordo com o andamento de sua turma. Se a turma estivesse interessada na História da África. Você poderia incluir isso. Poderia organizar assim, Imperialismo com Primeira Guerra que fica mais fácil para o aluno entender. O conteúdo tinha flexibilidade. Você cumpria o conteúdo, só que você organizava, de acordo com o andamento da sua turma. Era uma coisa que você podia **flexibilizar** de acordo com o andamento da sua turma. É outra coisa, desses últimos anos antes do CMH. Eu acho que o professor tinha uma liberdade maior em termos de acrescentar e retirar coisas, mas todo mundo andava igual. No sexto ano todo mundo trabalhava o mesmo assunto, no sétimo ano o mesmo assunto. Podia trabalhar, por exemplo: o que estava no primeiro bimestre no segundo. Podia intercalar. Mas trabalhava. Isso era tranquilo” (professora Z) (grifo nosso).*

No campo semântico a palavra orientação tem como sinônimo a palavra rumo, direção, de acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa* (2002) enquanto que currículo, nos leva a um curso e que podemos também usar como sinônimo de direção e de rumo, o currículo passa a ser, também definido como um curso a ser seguido ou apresentado de forma prescritiva em que os padrões sequenciais de aprendizagem se realizem. O que nos interessa é compreender que havia um rumo, uma orientação um percurso sequencial de conteúdos que eram trabalhados pelo corpo docente anterior a este CMH, e que a professora Z nos relata como um instrumento que possibilitava uma maior flexibilidade destes conteúdos a serem desenvolvidos na relação ensino-aprendizagem.

Uma das perguntas apresentadas ao corpo docente foi o conceito de currículo que:

‘Bem, o currículo mínimo representa um norte para o professor. Algumas críticas que há é que isso fere a autonomia do professor. Mas se a gente pensar por outro lado, acho que grande parte dos professores da rede dá aula em várias escolas, às vezes não sabe nem qual o assunto que será abordado. Então se ele tem um currículo que é mínimo, como o nome já diz, pra seguir aquilo ali, isso vai representar um horizonte e também vai ser benéfico pros alunos no sentido de apresentar as competências e habilidades que aquele aluno deve possuir. E também a questão de um aluno que de repente sai de uma escola e vai pra outra, ou seja, ele não corre o risco de pegar um assunto diferente do que ele estava vendo anteriormente. É uma continuidade de uma linha que ele teve numa escola e na outra, certamente com a aplicação do

Currículo Mínimo para o professor, ele vai conseguir acompanhar. Não vai se perder nessa questão do aprendizado” (Professor-Gestor).

“O currículo mínimo deveria ser um norteador de trabalho. Mas, só pelo o que a gente observa nas escolas é que ele foi imposto sem ter muita discussão, e então ele acaba perdendo esse foco de norteador” (Professora F).

Podemos analisar que dois entrevistados, tanto o professor-gestor quanto a professora-docente, percebem o currículo como um *curso* ou um percurso a ser seguido, como o professor gestor assim o declara, como um *horizonte sequencial* de conteúdos, onde estejam incluídas as habilidades e competências do corpo discente.

Assim, para nós, o conceito de currículo nos remete para uma *pista de corrida*, um campo de disputas entre ideias, conteúdos, concepções de mundo, e, portanto, nos mostra uma relação de poder imbricada na elaboração de qualquer currículo, que necessariamente, se apresenta com direções que encontram fluxo e refluxo de uma determinada demanda da sociedade onde ele se estabelece.

Na Introdução – (Anexo Documento II) existe um discurso emancipador de construção do conhecimento, compactuado com as novas metodologias e teorias apontadas como críticas e pós-críticas, desenvolvidas nas páginas anteriores deste texto que são essenciais no processo de ensino-aprendizagem:

“Ensino interdisciplinar e contextualizado; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas diversas manifestações; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras, enfim, um grande conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino públicos de qualidade, no qual acreditamos e persistimos em alcançar”.

Entretanto, o que vemos é uma contradição entre esse discurso documental e a prática docente das entrevistadas, pois este CMH se apresenta para a professora Z com uma *inovação*, a esclarecer:

*“O Currículo veio. Não que ele tivesse trazido inovações, não trouxe em termos de conteúdo. Ele trouxe a inovação que eu acho que é uma coisa antiga, que é retrógrada que é a **inflexibilidade** dele. Essa inflexibilidade é muito ruim, porque, por exemplo: eu vou dar o exemplo que mais deixou a gente aqui na escola revoltado. A que estuda as Revoluções; Industrial, Francesa, Russa, Cubana, Chinesa. Eu vou ter praticamente um bimestre só para falar de Revolução Cubana e Chinesa. E Brasil?” (professora Z) (grifo nosso).*

A inflexibilidade do CMH se expressa:

“Porque, se você não concordasse com alguma coisa, como eu não concordo, eu fazia a troca. Assim, eu deixava de dar Renascimento no Segundo Bimestre, mas eu dava no Terceiro e tinha mais a ver com o conteúdo do Terceiro e trazia outro conteúdo para o Segundo. Agora eu não posso” (professora K).

Perguntamos o motivo da inflexibilidade dos componentes curriculares deste CMH, e assim, percebemos que tal currículo é um instrumento governamental que busca uma tentativa

rápida de aumentar o IDEB³² estadual, pois ficamos somente atrás do Piauí, Estado mais pobre do país, no ano de 2009; o índice do IDEB é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e o desempenho do aluno no SAEB³³ e na Prova Brasil, conforme indica o Plano Nacional.

“Como eu te falei, as legislações foram consideradas e os exames externos também foram considerados. Quando se elabora um currículo é óbvio que se vai pensar nessas questões de avaliação até porque o aluno vai fazer o ENEM, um exame externo” (professor-gestor).

Com essa péssima classificação do Estado do Rio de Janeiro criou-se o SAERJ³⁴ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, que mede a qualidade do ensino público estadual, com a proposta de aumentar esse índice, que num primeiro momento só eram avaliados os conteúdos de Português e Matemática e a partir de 2013 houve a inclusão das outras disciplinas (História, Geografia e Ciências) no processo avaliativo, pois a finalidade do SAERJ é:

“O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.

O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, com a finalidade de promover a qualidade do ensino nas escolas de sua rede, situando-a em patamares compatíveis com as reais necessidades da população fluminense e a importância socioeconômica e cultural que esta unidade federada assume no cenário nacional, realiza a Avaliação Externa em Larga Escala das suas unidades escolares. Com esta ação, a SEEDUC efetiva o processo de consolidação do SAERJ”.

^[32] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep (Índice Nacional da Educação Pública) e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

^[33] O SAEB e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo INEP/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

^[34] O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade. O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. (<http://www.saerj.caeduff.net/saerj/#>)

O SAERJ além de premiar o corpo docente, também o faz com as Unidades Escolares, isto é, promover a meritocracia e o cumprimento de metas numa lógica produtivista no âmbito escolar, através de entregas de computadores aos alunos/as, bem como uma bonificação monetária ao corpo docente.

As entrevistadas entendem que este processo se faz necessário para o recebimento de verbas federais; acontecendo nos meses de abril e junho o Saerjinho³⁵, e em outubro, o Saerj e assim elas nos esclarecem, o motivo da inflexibilidade do CMH e tirando a autonomia docente:

“Porque agora vem o Saerjinho, eu tenho que pontuar no Saerjinho, meu aluno é obrigado a fazer o Saerjinho. E eu não posso fazer o meu aluno ter uma prova com um conteúdo não trabalhado em sala, porque não vai espelhar nada. Então assim, só dá para avaliar o meu aluno pelo conteúdo se ele tiver visto aquele conteúdo. Então assim, antes já era ruim, agora ficou pior. Porque se eu tenho que pontuar o Saerj ou Saerjinho, como quase obrigatório, com essa prova externa e a obrigatoriedade de pontuar” (professora K).

“O Currículo Mínimo no entender da Secretaria, tem que ser todo cumprido” (professora F).

“Certificação. Estão vigiando o seu trabalho. Tá vendo se você está sendo obediente, ao que o Estado está te impondo” (professora E).

A possibilidade de enxergar o que era proposto a partir da década de 90, ou seja, uma Educação balizada nas teorias críticas não se espelha neste currículo, pois:

“O interessante é que passa por cima de todas, de tudo o que foi conversado nos anos noventa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tudo aquilo passa por cima assim, de forma extremamente autoritária, pretensiosa. Porque em momento nenhum se leva em conta o que interessa aquela comunidade. Às vezes acontece muito isso numa aula, pois determinado assunto desdobra com os alunos, e quem vai dizer que eu não vou desdobrar aquele assunto? Sabe às vezes uma aula que eu planejei. ela se desdobra em três e quatro” (professora E).

A professora nos mostra a sua resistência ao trabalhar esses conteúdos impostos pelo currículo por conta de provas externas e da certificação:

“Eu não vou deixar de trabalhar um assunto para a minha turma, para os meus alunos interessante, que eles estão ficando estimulados para eu ficar trabalhando um Currículo que vem uma prova daqui a pouco, porque eu tenho que cumprir aquele currículo todo, dentro de um bimestre quadradinho, sabe. Eu não vou fazer isso” (professora E).

Esclarecemos que não houve nenhuma modificação entre o documento I (enviado em 29/12/2010 por email, e que não se encontra mais para acesso na Internet) e o documento II

³⁵ O Sistema de Avaliação bimestral Saerjinho ajudará a Secretaria de Estado de Educação a elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual. As provas serão aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Humanas (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades previstas para o 1º bimestre. Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio participam bimestralmente da prova. Assim, tanto a SEEDUC quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta para pedagógica. Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor. Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano.

(entregue no dia 01/02/2011), pois estas modificações ficaram mais no campo semântico do que epistemológico.

Podemos assim, exemplificar que em todo o primeiro documento do 6º Ano até as últimas séries do Ensino Médio, tanto o enviado virtualmente e o apresentado no encontro na UERJ, em 01 de fevereiro de 2011, só ocorreram as seguintes modificações, desde 2011 até o último (2013) que se encontra na página da SEEDUC.

1- no campo conceitual – para o 6º ano (Ensino Fundamental) - no 1º bimestre a inclusão de um objetivo geral “compreender os conceitos e noções de politeísmo e escravidão”; e no 4º bimestre a mudança do texto de: “*discutir as visões preconceituosas greco-romanas e estimular o respeito à diversidade cultural*” para “*para perceber as visões greco-romanas em relação ao ‘outro’ e estimular o respeito à diversidade cultural*”. Já no 7º ano houve uma repetição dos objetivos gerais nos conteúdos do 1º e do 3º bimestres, o que foi corrigido no segundo documento, em que acrescentaram os objetivos corretos do conteúdo de “*A Expansão Marítima*”. Além disso, no documento I havia a inclusão no 9º ano do conteúdo “*A Globalização e seus efeitos*”, que foi retirado no documento II. Estas foram às únicas reformulações destacadas.

Segundo os elaboradores do documento, este está amplamente balizado nas legislações vigentes, nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, a proposta se configura, ao mesmo tempo, como BITTENCOURT (2007) já nos elucidou, continua um currículo paradoxal, com concepções do ensino da História que se desenvolveram por sucessivos momentos da escolarização, desde o período monárquico, passando pelo republicano e chegando até os dias atuais, que privilegia a História europeia em detrimento da nacional. Ou seja, um ensino da História ainda calcado numa perspectiva de conteúdos com uma carga de história abarrotada de eurocentricidade.

Por certo, ocorreram avanços substanciais no currículo de História desde o século XIX até os dias atuais. Entretanto, esse documento não apresenta conteúdos que possam mostrar o contrário, ou seja, o de uma História Nacional que contemple a diversidade presente na formação do país. Concretamente, pudemos observar que esta proposta é uma cópia dos conteúdos dos livros didáticos já usados há muitos anos:

“Parece que o Currículo é o mesmo que quando eu estudei no 9º Ano. Há quantos anos atrás? Vinte anos atrás, é a mesma coisa, não tem diferença. Não tem diferença alguma. Aquilo ali é como se eu tivesse vendo, o CMH, eu vendo meu livro de quando eu tava no Ensino Fundamental. É a mesma coisa não tem diferença nenhuma” (professora E).

Trata-se de um documento com propostas claramente conteudistas e eurocêntricas, por certo, o corpo docente entrevistado entendeu que a finalidade pretendida com o CMH da rede estadual apresenta e enfatiza da maneira caracterizada há vários anos na escolarização em nossas redes públicas de ensino, ou seja, uma perspectiva educacional na qual prevaleça o

conhecimento do mundo europeu, em detrimento ao conhecimento de nossa História. As falas das professoras assim nos esclarecem:

*“Porque vai abrir o olho da garotada. Vai botar a garotada para questionar, vai botar o político na parede. Porque é muito engraçado quando se trabalha com a História do Brasil, sobre a organização política. A sua rua não tem asfalto, não tem saneamento. Aí, vocês fazem aquele abaixo-assinado, com número de identidade. Aí, muito humildemente você bate na porta do vereador, espera uma, duas, três, quatro horas. Finalmente ele te recebe. **Então, é lógico que o Currículo tem que ser eurocêntrico.** Porque o aluno quando estuda a História da Europa, ele está com o olho fechado com o que está acontecendo aqui. Por isso não dão mais tempo para a gente. **História tem dois tempos de propósito. História tem um conteúdo eurocêntrico de propósito, para que a gente não possa mostrar para essa garotada como o Brasil pode ser diferente**” (professora Z). (grifo nosso)*

“Hoje o um foco muito grande é estudar a História Mundial, enquanto deveria ser o contrário. Você deveria partir sobre sua História do Brasil, do seu município, do seu Estado que está mais próximo. Resgatar aquilo que tem a ver com a importância para o seu povo. E hoje em dia se dá muito foco para a História Mundial. Eu acho que deveria rever, em relação a isso. Eu acredito que há um foco de que o Brasil não é tão importante assim. Ou então que a gente não tem que saber a nossa História. Você tem que valorizar a do outro, porque a partir do momento você que começa a valorizar o seu, você começa a questionar, por que o seu não é o melhor” (professora F).

Após estes relatos podemos compartilhar o pensamento de que um currículo com uma quantidade de conteúdo de História da Europa muito maior do que História do Brasil, ou da América, ou da África, ou da Ásia, estabelecendo uma colonialidade de poder e de saber, que se constitui neste Currículo Mínimo de História. Assim, nos remetemos ao propósito de um currículo que precisa ser reestruturado por conter uma colonialidade de poder/saber e de ser enfaticamente presente ainda em pleno século XXI.

Através dos relatos das entrevistas não há uma inovação ou uma reformulação destes conteúdos, não há nada de novo, são colagens e repetições conteudistas de um mesmo currículo apresentado na rede estadual de ensino por anos. E além do mais, com uma carga horária de duas aulas semanais nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio, salvo o 8º e 9º anos (EF), que têm três aulas, conforme nos foi descrito nas páginas acima.

O conteúdo proposto por este Currículo Mínimo é tão extenso que somente com quatro ou cinco aulas semanais daríamos conta de um ensino de qualidade que pudéssemos atender as demandas de uma escolarização mais crítica e informativa dos assuntos históricos para o nosso corpo discente, e conforme já acima expresso, os próprios elaboradores do CMH sabem que a quantidade de aulas por ano são insuficientes para o ensino da História por eles proposta.

Para melhor identificar no CMH suas propostas e os conteúdos, optamos por uma análise dos elementos que mostram a visibilidade ou o silenciamento dos conteúdos que a Lei nº 10.639/03 determina, além de perceber se há um conhecimento da História no currículo escolar que privilegie um saber em detrimento a outro. Do ponto de vista epistêmico, há

mudanças ou permanências de um saber histórico no currículo? Este currículo apresenta uma discussão crítica ou tradicional da História?

Numa das questões relacionadas ao que a Lei nº 10.639/03 determina a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira neste currículo, assim nos descrevem as entrevistadas:

“No Terceiro Ano que eu trabalhei no ano passado. Há o que vamos dizer assim, o que poderia dizer assim, existe a Lei. Foi à questão do Imperialismo, Colonização da África e Descolonização da África. Pode ser que você aponte isso aí como, com uma boa vontade, você diz a Lei tá ali. Olha aí está a Lei. Com boa vontade. Olha, não tem não, mas vamos colocar aqui, o Imperialismo, a questão da Descolonização. É uma questão da Lei” (professora Z).

“Então, quando a gente trabalha o Egito, você pode trabalhar um pouco da cultura afro-brasileira, ou a cultura afro e não brasileira, no caso” (professora F).

“O CMH começa com Grécia, com Roma e o Egito, mas não é o Egito negro, é um Egito branco. Não desce muito para os reinos africanos” (professora K).

“É conteúdo oculto. Ele está ali, mas só eu enxergo. Não tem essa História, só para quem tem olhos para isso” (professora E) (grifo nosso).

“Eu acho que na verdade, que muita gente está desacreditada por Lei. Tem um monte de lei aí que a gente não cumpre. Elas foram pensadas, elaboradas, mas que na prática não funcionam mesmo. E essa Lei (10.639/03) foi mais uma que está aí há mais de dez anos e não funciona. Agora, não funciona porque a escola está muito engessada. Está engessada, não necessariamente por um Currículo Mínimo, no caso do Estado. Mas o currículo também ajuda a engessar mais ainda. Ajuda a engessar por que as pessoas não tem uma crítica sobre esse currículo, simplesmente vão segui-lo” (professora E).

Conforme as professoras nos relataram, este Currículo pouco contribuiu com conteúdos que possam abranger discussões sobre as temáticas que a Lei e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais determinam, ou seja, é um instrumento que ainda está por se efetivar concretamente:

“Não existe isso de forma clara no currículo. Não existe para trabalhar as questões da cultura, da história afro-brasileira. Isso não está claro no currículo. Não está explícito no Currículo. Para quem vai seguir à risca, vai simplesmente seguir. Seguir e dar aqueles conteúdos. Sabe, acho que falta clareza. Citar no currículo as questões da História afro-brasileira. Eu te digo, elas vão ficar esquecidas sim, estão ficando esquecidas” (Professora E).

Assim, a manutenção de uma ordem da colonialidade do saber, até então hegemônica dos conteúdos para o ensino da História, se mantém.

BITTENCOURT (2009) nos esclarece que a seleção de conteúdo é um “*calcanhar de Aquiles*” na construção de um currículo, pois além de ser um instrumento social de consenso entre as partes interessadas na relação ensino-aprendizagem, ele representa:

“A opção da seleção pelos conteúdos significativos decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar ‘toda a história da humanidade’ e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino” (BITTENCOURT, 2009, p.138).

Para além desse consenso, segundo GOODSON (1998) o currículo é uma construção social, com seus dilemas a serem transmitidos, ele também é multifacetado, negociado e renegociado; por certo precisamos abandonar um enfoque único (engessado) estabelecido por anos nos currículos escolares. O mesmo autor chama isso de *barganha diabólica*, a negociação de discursos onde a construção do currículo é um debate perigoso que envolve o saber, pois:

“A barganha diabólica foi, por parte da Educação uma forma especificamente perniciosa de um desvio mais generalizado de discurso e debate que envolveu a evolução da produção do saber (...). Se o nosso conhecimento da transmissão deste saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo; a escolarização é algo tão intimamente relacionado com a ordem social, que o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos” (GOODSON, 1998, pp.70-71).

A *barganha diabólica* que se estabelece nos conteúdos do CMH, por certo orienta para os saberes necessários e que expressa exatamente determinada sociedade, onde “*diferentes currículos, produzem diferentes pessoas*” (GOODSON, 1998, p.10).

Segundo o Professor-Gestor não existe um engessamento do currículo, pois este se encontra em “*profunda reflexão*” desde 2011, além de que:

“O currículo não é uma proposta estática, ele tá sempre sendo revisado – há uma proposta de revisão já para o ano de 2015, até porque legalmente, juridicamente, um currículo mínimo ele deve permanecer em vigor por no mínimo três anos. Então já teve em 2011, 2012, 2013... em 2015 já tem essa possibilidade de revisão da mesma forma que ele foi elaborado, com a participação de professores da rede. Na questão da nova elaboração, a questão da participação virtual e presencial” (professor-gestor).

A *barganha diabólica* na construção de um currículo precisa abranger terreno prático da interação entre o Oficial e o da Sala de Aula, é um dilema que enfrentamos constantemente ao transmitirmos os saberes adquiridos ao corpo discente, pois somos também carregados de visões de mundo específicas, e que nesta barganha diabólica da construção de um currículo as negociações podem não ficar no campo do diálogo que apregoe a interculturalidade. Na verdade, o que vemos neste CMH (2011-2012-2013) são conteúdos hegemônicos que há muitos anos constam na rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

A professora Z ilustrou muito bem a *barganha diabólica* do currículo, ao participar da reunião em 2012, que ficou entre colocação e retirada de conteúdos e não numa discussão de outros discursos dentro deste CMH:

“Não era para dar sugestão, era só para te comunicar que o negócio continuava a mesma coisa. Porque quando nós começamos a propor sugestões. A posição era: ‘- professora, o que você tira, para colocar?’ A questão não é tirar e colocar. A questão é flexibilizar, é diferente. Colocar esse conteúdo na mão do professor de forma que ele possa trabalhar de acordo com a realidade dele” (professora Z).

Entretanto, o que podemos destacar após as duas discussões que participamos (2011 e 2012) propostas pela SEEDUC para uma reflexão do CMH, também com a participação da

professora Z, no dia 16 de outubro de 2012, na qual fomos convocadas por nossas unidades escolares como representantes. Parecia ser um encontro que vislumbrava a perspectiva construcionista social e coletiva de um currículo que levasse em conta as especificidades, de conteúdos para as escolas, para as turmas de cada sala de aula; e que se buscava uma integração entre o currículo, as circunstâncias social e política do docente, o enfoque da história de vida e a prática pedagógica além das relações entre a escola e a comunidade. Consequentemente, um currículo que desse conta das demandas de um determinado contexto social e não em saberes instituídos como legítimos e hegemônicos.

De acordo com os relatos dos entrevistados, as sugestões ou críticas ao CMH não se apresentaram de maneira tão transparente e democrática; assim, no relato de Z, mostra na verdade, tanto na reunião de 2011 quanto na reunião de 2012, que fomos convocados não para uma reflexão ou tentativa de paridade epistêmica dentro deste currículo, mas para a barganha diabólica, onde os sujeitos estavam representados, mas não possuíam força para uma mudança efetiva deste currículo, que ficaria a mesma coisa ou a partir das sugestões com a tentativa de colocar um conteúdo, mas retirar outro. Por certo como uma forma de apresentar esta participação como algo feito coletivamente, percebeu-se também a falta de autonomia das pessoas que estavam coordenando o encontro, pois as perguntas feitas não eram necessariamente respondidas e solucionadas.

Além disso, por inúmeras vezes, na reunião, solicitamos atas ou qualquer documento necessário para um registro sobre a discussão do CMH, e nada ocorreu.

Então, mais uma vez fica evidente que os conteúdos que a Lei nº 10.639/03 determina, na verdade, estão implícitos, como nos elucidou a professora E ou a professora Z, o conteúdo existe, mas não de maneira específica, e na fala do professor-gestor podemos ficar mais esclarecidos, pois:

*“Bem, essa lei é tratada, essas leis, na verdade, elas são tratadas no Currículo Mínimo de História relacionadas a diferentes períodos da História do Brasil. Eu acho que é uma questão do negro e do indígena inerentes. Então, **essas questões foram tratadas não de uma maneira específica, mas nós procuramos inserir dentro de algumas habilidades e competências no que tange a essa questão.** Então foram consideradas também e não só o currículo de História, mas também Língua Portuguesa e Literatura podem ser percebidas questões relacionadas a essa leis também, isso não deixou de ser tratado não, isso foi considerado. Mas como eu te falei, não de uma maneira específica” (professor-gestor) (grifo nosso).*

O conteúdo está lá, mas só vê quem pode ou quem tem uma sensibilidade para tratar destas questões, especificamente, este conteúdo está nas competências e habilidades que o corpo discente possa exercer.

Ao indagarmos ao corpo docente se existe a presença da Lei também em outras áreas de conhecimento da grade curricular:

“Não, eu acho que não é trabalhado nessas disciplinas de Artes, de Português total. Eu acho que existem, às vezes, alguns professores por iniciativa muito particular. E que é muito mais de uma aula do que de um projeto realmente que

envolva essas questões. Agora de maneira alguma eu concebo isso como sendo um assunto que deva ser tratado só nessas disciplinas. Acho que o que falta é vontade mesmo” (professora E).

O corpo docente tem que ir acrescentando itens, que não estão explícitos no currículo, além do mais, o currículo é um retrocesso nas novas propostas educacionais de se trabalhar conteúdos que possam identificar a escola como espaço de produção de saberes, da questão identitária histórica e cultural, pois ele engessa propostas que possam ampliar essas demandas.

A proposta de incluir um currículo que espelhe a identidade específica de uma escola, de uma comunidade e de um grupo é ignorada; a construção de um currículo prescreve diferentes concepções de mundo, mas essas concepções são diferenças sociais ligadas à classe, à raça e ao gênero.

A nossa grande preocupação é que no bojo deste currículo apareçam as construções sociais que espelhem determinadas identidades, ou seja, que reforcem umas ou que anulem outras, enquanto que um currículo é um fator de produção dos sujeitos. A partir daí, o currículo é construção de identidades e de sujeitos sociais carregados de uma representatividade.

“Porque se você não trabalha identidade e pertencimento não vai dar sentido algum para o cara. O cara vai esquecer. Como é que eu faço parte dessa História. Você coloca coisas totalmente distantes. Aquilo ali não faz sentido algum para ele. Trabalhar a questão da cultura afro-brasileira goela a baixo não faz sentido... ela é macumbeira ...(...) o aluno tem que perceber que ele é negro, que ele tem uma História, as mazelas dos processos históricos de séculos. Ele tem uma história maravilhosa, histórias de família” (professora E).

GOODSON (1998) nos alerta que existem prioridades de um currículo na construção de identidades dos sujeitos, pois:

“O currículo é produzido, negociado e reproduzido (...), por conseguinte é elaborado numa variedade de áreas e níveis. Todavia, fundamental para esta variedade é a distinção entre currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. (...) É que o currículo escrito é um exemplo perfeito sobre a invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e se reconstruir” (GOODSON, 1998, p. 22-27).

O perigo deste CMH é o de não atender as novas reformulações epistêmicas necessárias para uma mudança nas estruturas que moldaram, até então, a escolarização nacional, fadada ainda no interesse de estudos relacionados a uma História Universal (europeia) do que uma Nacional.

Ele, o CMH, deverá estar em constante reformulação, em constante fluxo e refluxo, onde o currículo não pode se deter na descrição estática do passado, ele é um artefato carregado de uma dinâmica social e política que o moldou, porém deve estar em constante mudança.

O mesmo autor GOODSON (1998) faz uma reflexão ao analisar um currículo de Música escolar, e concluiu que a definição de música a partir daquele currículo se limitava à música

erudita em detrimento a outros estilos musicais. Confirmando que a elaboração de um currículo escolar pode possibilitar uma grave “miopia” entre o que é valorizado, como hegemônico, e o que é desvalorizado como música, especificamente, no currículo escolar.

Assim, GOODSON (1998), apresenta uma relação social entre disciplina e currículo, entre o campo religioso e o campo educacional; para este autor existe uma intrínseca relação entre uma disciplina social e curricular, ou seja, uma prática social religiosa e a prática social curricular escolar, pois para ele o currículo é quase que um artefato “religioso” intocável, sacralizado, se estabelece, carrega uma essência religiosa e disciplinadora.

Podemos avaliar que o Currículo Mínimo de História se apresenta como a prova para uma certificação (SAERJ); e se apresenta de maneira desconexa entre um artefato social e político contemporâneo, que é delegado pela LDBN, pelos PCNs, pela Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, por toda uma gama das mudanças de paradigmas epistêmicos que este texto tenta discutir.

O corpo docente deve cumprir, rigorosamente, o conteúdo. A prova do Saerj estará balizada neste conteúdo, e, desta forma, será usado para medir com o que foi aprendido pelo/a aluno/a em determinados bimestres. O/a docente não poderá selecionar o conteúdo que deseja para ser desenvolvido a partir dos saberes existentes na escola e na sala de aula, ou de uma identidade histórica local, mas sim seguir o cronograma curricular estabelecido pela Secretaria de Educação, como está destacado logo no primeiro parágrafo da apresentação do documento:

“A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro está elaborando o Currículo Mínimo da nossa rede de Ensino. Este documento serve com referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas (ANEXO - Documento I)”.

Sem dúvida se fizermos um balanço histórico do ensino da História poderemos efetivamente comprovar que desde o século XIX até os dias atuais ocorreram avanços significativos no currículo escolar; mas, em linhas gerais, das propostas curriculares reformuladas ao longo dos anos 1980 e 1990 e as contemporâneas, ocorreram insignificantes mudanças em relação à História da África e da Cultura Afro-Brasileira neste objeto de estudo analisado, o Currículo Mínimo da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

É necessária uma reorientação epistemológica nos currículos, que se coloquem propostas que possam ter uma educação e uma pedagogia decolonial, “*que requer a superação de padrões epistemológicos hegemônicos*” (OLIVEIRA, 2012), e que pensamento-outro possa se afirmar nestes espaços discursivos.

Existe ainda uma persistência de um conteúdo eurocêntrico, mais uma vez expresso nesse currículo, corrobora com as orientações anteriores já existentes nos antigos programas de ensino de História de nossa rede, quanto neste CMH (2011-2012-2013) numa

predominância dos conteúdos da História europeia, em detrimento a do Brasil, e como podemos constatar quase que uma ausência da História da África e dos povos indígenas. O que é uma grande falha para uma efetiva implementação das Leis nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08.

O que podemos destacar nestes anos de tentativas de discussões propostas pela SEEDUC quanto à elaboração do CMH, a perspectiva construcionista social desenvolvida por GOODSON (1998), não se concretiza, pois segundo este autor e seguindo a sua teoria, um currículo deve necessariamente adotar um compromisso que o teórico e o prático sejam reelaborados e conectados com as demandas do corpo docente e sua prática pedagógica e não só por uma imposição de certificação.

Devemos pôr em discussão, também, o racismo epistêmico que está estabelecido neste currículo. Essas discussões perpassam pelas vozes que estão sendo ouvidas e em contra partida, por aquelas as quais se desejam silenciar. Por isso, existem fatores cruciais na elaboração de um currículo. Quem o faz? Por que o faz? Para quem o faz?

Ao analisarmos o Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, podemos concluir que se encontra com uma percepção epistêmica carregada de uma visão eurocêntrica, linear e tradicional que por muitos anos está presente na elaboração dos documentos curriculares de História, mas que na contemporaneidade deveria possibilitar uma prática docente mais calcada de uma alteridade.

Assim, temos os seguintes exemplos que aparecem neste novo Currículo Mínimo de História dos anos 2010 - 2011- 2012 e 2013 (o conteúdo programático se encontra no Anexo – Documento I):

1) 6º Ano - dos cinco itens de conteúdos a serem trabalhados no 6º Ano temos: um sobre estudos dos conceitos de História, um sobre a origem dos seres humanos e outro sobre o Egito e sobre a Mesopotâmia. Vale ressaltar que são dois bimestres (3º e 4º) para o estudo de conteúdos sobre a História do mundo europeu (Grécia e Roma).

O conteúdo se caracteriza pelos estudos conceituais de História no 1º bimestre, e do 2º até o 4º bimestre se desenvolvem a História do Egito, vale ressaltar que “*chegou-se a afirmar que a civilização do Egito faraônico tivesse sido ‘trazida de fora’ por ‘misteriosos povos’ de pele branca*” (MOORE, 2010a, p. 106-107). Não há nenhuma referência explícita de se tratar de uma sociedade pertencente ao Continente Africano. Depois, passando pela sociedade clássica oriental (Mesopotâmia) e ocidental (Grécia e Roma). Sem mencionar, ou dar ênfase a qualquer conteúdo programático das sociedades africanas como o berço do surgimento dos seres humanos, das nativas americanas (índios brasileiros e americanos, ou as civilizações dos Maias, Astecas e ou Incas), ou de outros povos fora do espaço geográfico, que se baseia num conhecimento com uma perspectiva explícita do estudo da História europeia, pois não há

articulação com uma História do local e a geral de outros povos na contribuição do início da História da humanidade.

Se fossem estabelecidos estudos específicos para a reformulação do currículo, e aqui através de outras histórias do ensino da História, talvez saísse um documento mais contextualizado e mais acessível para a comunidade escolar. Como por exemplo, no Município de São Gonçalo, poderíamos desenvolver atividade do período da Pré-História, já que temos em um município vizinho um sítio arqueológico, em Itaboraí, Sítio Arqueológico de São José (RJ), ou caracterizar e evidenciar as regiões que banham a Baía da Guanabara, tais como, Guaxindiba, berço dos Tamoios, e tantos outros.

2) 7º Ano - inicia o estudo da História a partir da Sociedade Feudal até o início da História do Brasil. Passando pelo Renascimento, Reforma Religiosa e a Formação dos Estados Nacionais, Expansão Mercantilista, Diferença entre a Colonização Espanhola e a Inglesa na América. Da Idade Média até a Formação dos Estados Nacionais são estudados no 1º e 2º bimestres. Já no terceiro e quarto bimestres determinam o estudo da História dos povos africanos e americanos, além do início de nossa história oficial.

Destacamos que existem oito pontos/conteúdos a serem estudados neste ano escolar, só um está especificamente caracterizado sobre a História do Brasil - desenvolver toda História do Brasil desde 1500 até o século XVIII, passando pela economia açucareira e mineradora em um único bimestre (4º) e um sobre os povos africanos e americanos. Os seis outros itens do conteúdo são sobre a História europeia.

Novamente as habilidades e competências deste ano escolar se desenvolvem com uma visão da importância histórica europeia, da tecnologia para a conquista dos povos americanos, aqui subjugados, e a apropriação das terras destes indivíduos, e conseqüentemente, o processo político-administrativo para o controle deste território. Não há uma única referência às suas lutas e confrontos com o colonizador, especificamente, no território americano. Quando se refere a este continente se destaca muito mais a importância de se observar o respeito à diversidade e a tolerância cultural, do que as especificidades históricas, socioeconômicas e culturais dos reinos africanos que se estabeleceram entre os séculos XI ao XV.

3) 8º Ano – se inicia com o Iluminismo (século XVIII) até o final do século XIX. Temos assim os conteúdos: são sete itens, respectivamente: no primeiro bimestre o Iluminismo, a Revolução Francesa e o Império Napoleônico; no 2º bimestre, a Revolução Industrial e a Independência dos EUA, das colônias espanholas e a portuguesa (a nossa história estará contextualizada a partir de 1808 até 1822); já no 3º bimestre o estudo da História do Brasil (1822-1889), e finalmente, o 4º bimestre com o estudo do Imperialismo.

Da mesma maneira, a visão do conhecimento histórico balizado nos objetivos para as competências e as habilidades para o ensino da História é caracterizada pelas conquistas do mundo europeu. Somente um único item da História nacional. Também, não há referência a

qualquer ponto destacado sobre a independência dos países latino-americanos, com o exemplo mais expressivo naquele momento, a independência do Haiti.

Quanto ao conhecimento da História da África, esta se apresenta unicamente com a perspectiva de uma interferência fruto da expansão do domínio europeu neste território, ou seja, o Imperialismo/Neocolonialismo, como elemento constituído para uma nova reorganização espacial de domínio político e socioeconômico. Não há nenhum objetivo que especifique a História interna dos países africanos, que foram divididos entre os europeus, no século XIX.

4) 9º Ano – são nove os conteúdos, respectivamente, três da História da Europa, um da África, um da Ásia, e quatro itens sobre a história do Brasil. No primeiro bimestre, a História do Brasil desde 1889 até a década de 30 do século XX e incluindo também a Primeira Grande Guerra. No segundo bimestres revoluções socialistas de 1917 até 59 (Russa, Chinesa e Cubana), além de incluir o período entre as 1ª e 2ª Guerras que assolaram o planeta. Já no terceiro bimestre, há o retorno para o estudo do Brasil, de Vargas (1930) até 1945; a Segunda Grande Guerra Mundial, o Mundo Bipolar e a independência das colônias na África e Ásia, tudo isso em único bimestre. E finalizando o 4º bimestre, retornando à História do Brasil de Dutra a Sarney, até a História do tempo Presente de Lula e Dilma.

As habilidades e as competências apresentadas no CMH quanto ao ensino da História da África se mantém com um caráter herdado de uma historiografia escravista, subalterna e colonialista e não *“como um lugar quase sem tensões internas ou contradições inerentes à sua própria experiência histórica”* (MOORE, 2010a, p.51).

Por mais que os 8º e 9º Anos possuam uma carga horária semanal de três aulas, tempo esse exíguo também, tanto quanto para os Anos anteriores para desenvolver todo o conteúdo determinado pela SEE.

Na Primeira Série do Ensino Médio³⁶, o conteúdo programático possui sete itens, sendo que no primeiro bimestre deve ser estudado: estudos introdutórios da História, História Antiga da Grécia e de Roma, Idade Média, Renascimento e Reforma Religiosa. No segundo bimestre, somente a Formação dos Estados Nacionais, a Expansão Marítima e o Mercantilismo. Já no terceiro, o estudo do continente africano e americano destacando, especificamente, as suas diversidades. E finalmente no 4º bimestre a História do Brasil desde 1550 até 1808.

Já na Segunda Série, o primeiro bimestre possui oito itens de conteúdos, respectivamente: 1º bimestre – Iluminismo, Revolução Francesa, Bloqueio Continental e a Família Real Portuguesa no Brasil; no 2º bimestre – a Revolução Industrial, as Doutrinas sociais do século XIX e o Imperialismo; no terceiro bimestre – somente o conteúdo da crise no Sistema Colonial e a Independência das Colônias na América; e finalmente, no quarto bimestre, o estudo só do Brasil de 1822 até 1889.

^[36] Existe a mesma visão que foi caracterizada na análise dos conteúdos do Ensino Fundamental quanto aos objetivos do ensino da História da África, ou seja, uma perspectiva de base escravista, subalterna e colonial.

Finalizando, na Terceira Série, o primeiro bimestre apresenta o estudo do Brasil de 1889 até 1930 e a Primeira Grande Guerra; no segundo bimestre, as revoluções socialistas do século XX, o Nazi-Fascismo e as ditaduras na Europa, na era Vargas e na América Latina. Já no terceiro bimestre os conteúdos: Segunda Grande Guerra Mundial, a Guerra Fria, a descolonização das colônias africanas e asiáticas e, finalmente, o Brasil de 1954 até 1985. O último bimestre inclui a Nova Ordem Internacional: Socialismo de mercado e o Neoliberalismo, e a Nova Ordem Nacional: a Democracia no Brasil desde 1988 até ontem.

Com essa descrição dos conteúdos, podemos inferir que é um currículo calcado em bases eurocêntricas de conhecimento da História, ou seja, a Colonialidade do Saber; dos 29 itens propostos como conteúdos programáticos a serem estudados na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, no segundo Segmento do Ensino Fundamental, assim, se caracterizam: 16 sobre a História da Europa; 1 item sobre o Estudo Introdutório da História; 1 sobre a Origem dos Seres Humanos; 1 incluindo num mesmo tópico as Revoluções Socialistas (Russa, Chinesa e Cubana); 1 conteúdo específico sobre a História da colonização espanhola e inglesa na América; 1 conteúdo pequeníssimo, ora com a da História da América, ora com a História da África; 2 sobre o mundo Afro-Asiático (Imperialismo e Independências no século XX); 6 conteúdos sobre a História do Brasil.

Já no Ensino Médio os conteúdos se entrelaçam, ficando muito mais complicado estabelecer critérios de estudo, misturam em um único bimestre fatos históricos de longa duração, como no terceiro bimestre da Terceira Série em que foi elaborado um conteúdo que vai de 1938 até 1985, misturando a História Geral e Nacional, como o próprio conteúdo é descrito: 2ª Guerra e a Bipolarização do Mundo (Guerra Fria, O Brasil no Contexto da Guerra Fria e A Ditadura Militar).

Mas nesse emaranhado de conteúdos curriculares do Ensino Médio, podemos destacar que são os mesmos conteúdos desenvolvidos no 2º Segmento de EF, salvo os excluídos já destacados acima; sem dúvida, a História apresentada no CMH está vinculada ao estudo da História europeia. Dos 25 itens de conteúdos elaborados no documento do EM, assim se caracterizam: 1 sobre estudos Introdutórios da História; 1 sobre as Revoluções Socialistas do século XX, 1 sobre o mundo Afro-Asiático; 2 sobre a América (colonização e independência), 6 da História nacional e 14 itens sobre a História europeia.

Fica caracterizado um currículo de supremacia dos conhecimentos dos fatos ocorridos em solo europeu e um total “descaso” ou abandono dos fatos ocorridos na América Latina, na África - Berço da Humanidade (MOORE, 2010a, p. 100) e também de nossa História.

Não desejo aqui jogar fora a água, a criança e a bacia, porém, acredito que o estudo da “*História Universal*” (BITTENCOURT, 2007), aqui caracterizada e legitimada como a História europeia, é importante para uma educação mais geral desses conhecimentos, tanto quanto a História nacional, regional e local. Contudo, podemos constatar que neste CMH a História de

uma grande parcela da população que esteve presente na construção do país se mantém silenciada. Descortinar os feitos sociais, políticos e culturais dos africanos escravizados e, conseqüentemente, da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, é estar em um confronto diário para desmontar a Colonialidade do saber, pois:

“Considerar este trabalho político-pedagógico e pedagógico-político no contexto atual latino-americano é, talvez, mais complexo hoje, tanto pelo reconhecimento e a inclusão dos ‘oprimidos’ e ‘condenados’ nas instituições e nos discursos públicos, oficiais, neoliberais, e transnacionais. (WALSH, 2009, p. 129).

Defendo uma História mais pontuada com a dinâmica social atual, que busca um pertencimento da História dos excluídos, dos seus saberes e de suas práticas sociais; a valorização de conhecimentos que foram considerados como “invisibilizados”, como por exemplo, a História dos Reinos Africanos³⁷, que em nenhum conteúdo deste CMH é indicado como destaque, pois necessariamente deveria ser incluído no Sexto e Sétimo Ano do Ensino Fundamental quanto na 1ª série do Ensino Médio, ou na manutenção de um conteúdo já há muitos anos usados no 9º Ano do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio ao destacarem o Imperialismo e a Descolonização da África (século XX).

Não podemos desvincular a nossa História da História dita Universal, mas que o CMH nos apresenta é uma história calcada numa perspectiva eurocêntrica, mas necessitamos conhecer outras histórias, portanto:

“A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida em suas articulações como a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da História da África em seus componentes mais complexos, que envolvam as nossas heranças, sempre mal compreendidas, das populações negras” (BITTENCOURT, 2009, p. 159).

Quanto à proposta da inclusão de conteúdos curriculares escolares que contemplem a Lei 10.639/03, é muito pouco caracterizado, não há um só bimestre que apresente a História dos Reinos Africanos como conteúdo destacado, ou sobre os movimentos de resistência – quilombos aqui e na América espanhola, revolta dos Malês ou a Revolução Haitiana, Cabanagem, Canudos, Contestado, Revolta da Chibata, os movimentos operários em São Paulo (1917) ou qualquer referência aos movimentos dos excluídos e questionadores da sociedade dominadora. Só o enaltecimento dos feitos europeus, mostrando o aspecto de uma eurocêntridade que vigora há séculos em nossos currículos escolares.

^[37] Existe a importância de visibilizar a História destes reinos, numa estratégia positiva de uma política educacional antirracista que quebre os muros da ignorância e do preconceito de que o continente africano não teve História, além de um fortalecimento de busca de uma identidade mais positiva do corpo discente negro, que se encontra nos bancos escolares atualmente.

Ao perguntarmos se estão presentes os conteúdos que a Lei determina assim se expressou uma entrevistada, “*ele existe se você tiver boa vontade de ver*” (professora Z), caso o docente não veja, essa História ficará silenciada.

Outra preocupação destacada foi de que a História da África ou da Cultura Afro-brasileira se torne uma efeméride e não efetivamente uma prática pedagógica que apresente, efetivamente, outras Histórias.

“Um dia vamos fazer a interdisciplinaridade afro-brasileira. Trabalhar de forma interdisciplinar questões afro-brasileiras, afrodescendentes. Não é um projeto para um dia, ele tem que está no currículo, num currículo. No currículo de Biologia, de Geografia, de Português, de História” (professora E).

Neste sentido, uma “*desobediência epistêmica*” (OLIVEIRA; LINS, 2014) é um caminho propício neste campo de disputa vislumbrado no currículo, propomos a decolonialidade do poder, do saber e do ser, uma “*pedagogia intercultural crítica, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos*” (Idem); e que possamos visibilizar neste currículo o que a Lei determina: outras histórias, outros saberes e um pensamento-outro (WALSH, 2006).

Portanto, para que possamos desenvolver o Currículo Mínimo estabelecido pela SEE, somente com um trabalho intelectual hercúleo para dar conta de tantos conteúdos num tempo escasso, além das várias situações cotidianas em nossas escolas (falta de luz e de água, de carteira, concentração, a disciplina dos alunos e tantas outras), além de nos atermos a uma História carregada de um etnocentrismo europeu, que nos remetemos ao que OLIVEIRA (2012) chama de *racismo epistêmico*, certamente, a reflexão ao ensino da História está nas suas bases epistêmicas, temos a necessidade de quebrar paradigmas e buscarmos uma educação decolonial e que tenha como princípio o *pensamento-outro*, a alteridade e que reexaminemos essas bases hegemônicas que por longos anos permanecem nos currículos escolares.

Considerações Finais

Chegamos ao fim deste trabalho, a minha dissertação de mestrado, com a plena convicção de que ainda temos muito a fazer, para a concreta implementação do que é determinado pela Lei Nº 10.639/03, ou seja, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Entretanto, termino ainda com otimismo, compartilhando estudos de autores que me fazem acreditar que há esperança nas construções e reconstruções epistêmicas – Decolonialidade, que estão sendo feitas e refeitas, dia a dia, sendo possível tornarmos a sociedade brasileira mais justa, equânime e solidária, com base na alteridade e na interculturalidade.

Após a leitura e a análise do conjunto de dados e informações obtidas nas entrevistas, foi possível traçar redes de informações que fundamentaram esta pesquisa. Contudo, pelo número de entrevistas não foi possível caracterizar todo o conjunto de escolas da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, de modo que essas informações se limitam para fins analíticos ao que se destinou esta pesquisa, como cuidado e rigor metodológico.

Um ponto aqui a destacar, é que sou professora da rede de ensino do Rio de Janeiro e meu caminho intelectual e docente estão de passos paralelos aos mesmos passos dos instrumentos da legislação para uma educação intercultural e antirracista. Por mais que sempre me foi apresentado pelos currículos escolares, um campo epistêmico que privilegiava muito mais a História da Europa do que a do Brasil, América Latina ou da África.

Sempre fiz uma “*desobediência epistêmica*”. Ultrapassei e ultrapasso o currículo escolar sacralizado e engessado; num trabalho exaustivo, pois sempre encontrava e encontro lacunas para trabalhar temas que não estavam/estão no currículo, buscando novas formas de apresentar a disciplina História para o corpo discente, selecionando conteúdos programáticos que tivessem e tenham relevância em um determinado contexto espacial e temporal, e, especificamente de conteúdos que tenham as diferentes contribuições culturais na formação da sociedade brasileira.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que foi de *investigar qual o papel do corpo docente quanto à recepção e a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 neste currículo, o Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Rio de Janeiro*, concluo que quanto à recepção foi dúbia, pois, primeiro, os participantes das entrevistas consideraram importante a visibilidade destes conteúdos efetivamente dentro da escola e que sacudissem as estruturas racistas “(...) a gente ainda vive num país que tem muito preconceito (...) a Lei tenha vindo para tocar nessa ferida. Fazer com que as pessoas olhassem para si mesmas e vissem o próprio preconceito que carregam” (Professora Z), ou de que a África não tem História; e segundo, os entrevistados relatam que a Lei 10.639/03 foi uma imposição governamental, isto se configura pela ausência do conhecimento histórico dos caminhos percorridos pelos movimentos negros até se chegar à

Lei, uma vez que todos os entrevistados consideraram uma medida imposta “*que vem de cima para baixo e tem que cumprir*” (Professora E).

Quanto aos objetivos específicos, primeiramente, avalio que as propostas estabelecidas pela Constituição Federal/1988, pelo PCN – História (87), pelas Leis 9.394/96 (LDB), 10.639/03 e 11.645/08, finalmente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), são instrumentos que fomentam uma discussão intercultural e que mostram já nos finais dos anos 80 que esses ares fluíam, e são essenciais para a luta antirracista e para a visibilidade de outras histórias, de pensamento-outro.

Entretanto, este CMH (2011 e 2112) entra em desacordo com todas as legislações citadas acima, que determinam, explicitamente, a Interculturalidade, o *pensamento-outro*, e a História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

O questionamento da ausência histórica do negro na sociedade e na Instituição escolar já estava sendo sinalizado desde o século passado a partir dos movimentos negros (FNB, TEN e MNU), pois estes já reivindicavam uma visibilidade da valorização dessa história como ponto essencial de um resgate de autoestima para o negro e o afrodescendente; e culminando com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 que é um marco divisório na política educacional brasileira, pois assim concordando com OLIVEIRA (2012), a importância da Lei nº 10.639/03 é que ela demarcou explicitamente que existe um racismo epistêmico, além do que, também, representou “*mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação referidas à educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação afirma-se que há o racismo estrutural no Brasil.*” (OLIVEIRA, 2012, p.69).

No que se refere ao segundo objetivo específico, *apresentação e avaliação do Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro* a partir dos questionários e das entrevistas foi possível identificar através de suas falas que a elaboração do Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro foi uma elaboração restrita, onde poucos/as docentes foram informados e mobilizados para a sua construção:

“Só fiquei sabendo muito depois. Depois já tinha passado. Mas assim, na escola em momento algum eu recebi esse comunicado. Mas isso, não foi divulgado. Só ficou sabendo depois que tinha passado que o CMH estava pronto” (Professora E).

Percebemos ainda que, o Currículo é um instrumento que se apresenta como um artefato ligado aos saberes eurocêntricos *sacralizados*, dentro de padrões canônicos hegemônicos de um saber concêntrico, tradicional, linear e monocultural:

Outra aferição é que este CMH traz uma discordância crucial, na atualidade, já que os instrumentos institucionais determinam discussões de um *pensamento-outro*, o reconhecimento

de uma Interculturalidade e a superação de uma visão restrita de saberes – Colonialidade do saber, que ainda se mantêm legitimados.

Concordamos com WALSH (2006) que a interculturalidade está intrinsecamente ligada a um projeto político, social, cultural, educacional e ético que possibilita o pensamento-outro, outros saberes epistêmicos que levem em direção a uma decolonialidade e à transformação social.

O que tentamos propor nesta discussão se configura como uma efetiva inclusão da Interculturalidade Crítica no CMH, que se contrapõe a um pensamento hierarquizante, hegemônico e monolítico da colonialidade de poder/saber/ser ao estabelecer o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento, ou seja, da História Universal.

No sentido político, *insurgir* em reflexões constantes e numa *desobediência epistêmica*, tarefa que devem agregar docentes, intelectualidade e movimentos sociais para que possamos romper o discurso epistemológico da Colonialidade que circunda os currículos escolares e consequentemente se espalha no seio da sociedade.

Os conteúdos programáticos deste CMH ainda se perpetuam como um instrumento que inculca na formação do corpo docente, tanto quanto na do corpo discente, um projeto de epistemes da Colonialidade, gerando nacionalmente um projeto político, cultural e social assimilacionista e reprodutivista de saberes hegemônicos que há anos são constituintes nos currículos escolares.

Podemos inferir que este Currículo Mínimo de História contempla esta colonialidade do saber, a partir de seu conteúdo programático, já que no Ensino Fundamental são 16 itens sobre a História da Europa; 1 sobre o Estudo Introdutório da História; 1 da Origem dos Seres Humanos; 1 incluindo num mesmo tópico as Revoluções Socialistas (Russa, Chinesa e Cubana); 1 conteúdo específico sobre a História da colonização espanhola e inglesa na América; 1 conteúdo pequeníssimo, ora com a da História da América, ora com a História da África; 2 sobre o mundo Afro-Asiático (Imperialismo e Independências no século XX); 6 conteúdos sobre a História do Brasil. Além de apresentar no Ensino Médio, nos 25 itens de conteúdos, que assim se caracterizam: 1 sobre estudos Introdutórios da História; 1 sobre as Revoluções Socialistas do século XX, 1 sobre o mundo Afro-Asiático; 2 sobre a América (colonização e independência), 6 da História nacional e 14 itens sobre a História europeia.

O que propomos é uma educação intercultural que possibilite uma construção de identidade, e aqui neste trabalho, o resultado mostrou o contrário, uma percentual maior de conteúdos programáticos que trabalham com a História da Europa do que da Nacional, ou dos conteúdos propostos nas DCNERER.

Nossa proposta é ressignificar e, até mesmo, superar a construção de uma visão epistêmica e didático-psicológica de negação e da invisibilidade do outro e/ou a exaltação de outro grupo, mantida neste currículo.

Indubitavelmente, buscar a valorização da identidade afro-brasileira e o diálogo com outros saberes constituintes de nossa sociedade são pontos cruciais de uma educação antirracista, que aqui conclamamos a todos para uma luta diária de um pensamento-outro.

Outra constatação deste Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro foi a de que ele trouxe uma nova proposta, ou seja, “*a inovação que eu acho que é uma coisa antiga, que é retrógrada que é a **inflexibilidade** dele*” (professora Z) (grifo nosso). Esta inflexibilidade é um comprometimento que este Currículo possui em aumentar o IBED da rede, e assim se transforma em algo não negociado, mas para ser cumprido à risca pelo corpo docente, para que as provas do Saerj sejam normatizadas com este conteúdo inflexível e atendendo esta demanda.

Outro fator destacado pelo corpo docente entrevistado foi o da forma imperativa que estes profissionais desejam que a História do Brasil esteja como conteúdo principal em todos os anos do Ensino Fundamental, e que não seja o elemento secundário dos conteúdos nestes currículos.

Concordamos com SANTOS (2006) que a importância da formação e da participação do corpo docente na “*virada epistêmica*” deste currículo abarrotado de uma Colonialidade; ou uma “*desobediência epistêmica*” (OLIVEIRA; LINS, 2014) que devam interpelar e exigir a efetiva implementação dos conteúdos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, que assim é determinada pela Lei 10.639/03.

Urge a decolonialidade do saber, revisitar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, e restituir a justiça cognitiva e histórica presente neste continente, e que foi estereotipada em nosso ensino. Não significa buscar um saber e uma História idílica, sacralizada e/ou idealizada, mas de colocar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, num mesmo patamar dentro do Currículo, e, conseqüentemente, de um pensamento-outro. Assim, não alimentar códigos de conhecimentos que significa uma cópia dos modelos que nos alimentam culturalmente em relação ao continente, ou seja, uma África incivilizada, doente e bélica, mas de ressignificarmos essa herança africana cultural, social, econômica e histórica no contexto nacional e valorizá-lo.

A valorização de uma identidade coletiva das heranças culturais de origem africana e visibilizando seus feitos históricos, conseqüentemente, irá valorizar uma identidade individual, a autoestima e o reconhecimento social de uma grande parcela de nosso corpo discente. Essas são propostas de uma educação decolonial, antirracista e de pensamento-outro, tão necessária neste momento.

O repensar do constructo teórico-metodológico que vigora com uma matriz da colonialidade na formação do corpo docente, além de que aborde um pensamento-outro, na desconstrução de uma imagem a-histórica e negativa dos excluídos sociais. Assim, o projeto

principal para a educação intercultural é possibilitar uma igualdade de epistêmica das histórias dos vários grupos que compõem a nação.

Existe um racismo epistêmico, em outro termo, significa ter como base epistemológica o conhecimento, as mesmas informações da História, das vitórias e das bases e dos feitos da cultura europeia em detrimento de outras.

Outra constatação é a de que este currículo mantém-se como influência de uma Colonialidade de Saber que privilegia a visão dos feitos europeus, em detrimento do nacional, assim como do ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira, que aparecem neste Currículo de maneira tangencial. Em termos de conteúdos, o cunho eurocêntrico mantém-se, sendo o ponto de partida de toda a História, conforme discutido no capítulo IV a partir do CMH.

Por fim, sobre o terceiro objetivo específico, *verificar a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos conteúdos do CMH determinados pela Lei 10.639/03 e pelas DCNERER*, mais uma vez podemos inferir que existe uma invisibilidade destes conteúdos, pois *“é conteúdo oculto. Ele está ali, mas só eu enxergo. Não tem essa História, só para quem tem olhos para isso” (professora E)*.

Não há um único conteúdo destacado sobre a História das sociedades africanas no período antes do século XV ou do movimento de insurgência do século XX sob o ponto de vista positivo enquanto sujeitos da História, mas sim como subornados, escravizados, e dominados.

Um perigo constatado é o de que as efemérides, principalmente, o dia 20 de novembro, se torne um evento único, onde a escola para e se fala de heróis negros, das comidas, das danças etc. Visibilizar estas manifestações é importante, entretanto, precisamos de mais, necessitamos informar o constructo do racismo, as teorias do século XIX, a teoria do Embranquecimento ou o mito da Democracia Racial que são arcabouços ideológicos que passeiam no imaginário social brasileiro, gerando uma sociedade que ainda acredita que a questão racial é um pequeno detalhe e não uma construção para a subordinação do outro, e aqui do não branco.

Outro perigo aferido é que sem uma formação acadêmica adequada do docente quanto à História e da Cultura Afro-Brasileira, estes possam minimizar ou reforçar preconceitos, pois *“trazer essa História africana para sala de aula, é um embate com o colega que tem essa visão preconceituosa e com o aluno que é formado por ele. Então, isso é uma cadeia” (professora E)*, ou de que estamos fazendo racismo às avessas.

Em 2004, Amauri Pereira, já constatava no seu texto: *História e Cultura Afro-Brasileira: Parâmetros e Desafios* que para o desmonte de um epistemicídio afro-brasileiro, são necessários três desafios para que a Lei 10.639/03 seja efetivamente concretizada nos sistemas de ensinos públicos e particulares, em todos os níveis além de que *estaremos produzindo a descolonização de nossas mentalidades e alcançaremos um nível mais elevado*

de consciência social e histórica (PEREIRA, 2004, p. 30) são pontos latentes que urgem na sociedade brasileira, assim caracterizados:

1- Desafio Político - interesse e vontade política das autoridades competentes em todas as instâncias de governo, nos setores educacionais;

2- Desafio Acadêmico – aperfeiçoamento e aprendizagem sistemática dos conteúdos referentes ao estudo da História da África, da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais;

3- Desafio da Praxis – a ação de todos, do poder público, dos docentes e dos movimentos sociais na concretização de práticas que estimulem a interculturalidade, o diálogo entre as culturas e suas especificidades ressaltadas como componentes valorizados na formação do povo brasileiro.

Esses desafios são necessários para uma mudança de concepção filosófica, de outros *ethos* que se configuram pela pluralidade e diferenças existentes no contexto cultural brasileiro, e que deve ser ensinado na escola. Em nosso caso, uma reformulação na matriz curricular, ou seja, dos conteúdos ensinados na rede estadual de ensino (RJ), pois a construção de um currículo é identitário, entre as combinações e recombinações de identidades, uma construção constante e que se (re) combinam dialeticamente nas *identidades nômade*³⁸ (MOUFFE, 2012), por certo o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira, possibilitará uma representatividade positiva do negro como sujeito da História.

Sabemos que esta dissertação não infere nada de inédito, contudo vem dialogar com teorias outras (Colonialidade, Interculturalidade e Decolonialidade) para que repensemos os cânones estabelecidos nos currículos escolares até então, ele é um campo de disputas epistemológicas e conseqüentemente de barganha diabólica do currículo que é uma construção social e histórica, com seus dilemas a serem transmitidos, ele também é multifacetado, negociado e renegociado; por certo precisamos abandonar um enfoque único (engessado) estabelecido por anos nos currículos escolares e, de uma urgente necessidade de mudanças, em termos do ensino da História, através do campo teórico-metodológicos na abordagem do Currículo de História.

Por certo, a introdução, efetivamente, da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo, pressupõe que possamos entender as múltiplas etnias que vieram ocupar espaços sociais, culturais e políticos na formação da sociedade brasileira, por isso, repensar a prática eurocêntrica, de uma cosmovisão imperativa e dominante, se faz necessária na nova ordem de construção das identidades históricas, ou seja, quebrar os paradigmas de uma formulação filosófica de ver o mundo por uma perspectiva unitária, mas reconhecer outras perspectivas de visões de mundo.

[38] Identidades que estão em constante ressignificações e de renegociações identitárias.

Além de que para a concreta implementação da Lei é essencial que o currículo universitário para a formação do docente aborde esta questão, e, conseqüentemente, se reflita no ensino e no cotidiano das escolas básicas. Precisamos de uma *força tarefa* de formação para os docentes calcada numa interculturalidade e na decolonialidade.

Com isso, a Educação Intercultural causa algumas tensões, ela é complexa e controversa, pois para que se concretize é necessário: incorporá-la em diferentes espaços sociais da escola e da sala de aula; ações mais urgentes das políticas públicas nas propostas curriculares tanto na formação dos/as docentes quanto na dos discentes, e produção de materiais pedagógicos para o fomento de uma educação antirracista.

Valorizar as experiências construídas e reconstruídas nos locais e nas particularidades dos sujeitos, os saberes locais adquiridos e repassados por gerações; esta deve ser uma das metas dos estudos da História, particularmente, calcada numa respeitabilidade das diferenças, na pluralidade de culturas num dado território e na interculturalidade (uma relação de alteridade e convivência diferenciadas e plurais de culturas), além de fomentar uma sociedade cidadã. Estes são pressupostos que hoje são necessários e preciosos para se conviver com os saberes diferentes existentes no bojo das sociedades.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M.; MATTOS, H.; **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores.** Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- ABUD, Kátia. Currículo de História e Políticas Públicas; os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1997. pp. 28-41.
- ADORNO, T. W. A. **Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda.** Disponível em: <http://nupese.fe.ufg.br/uploads/208/original_Theodor_Adorno__A_Teoria_freudiana_e_o_modelo_fascista_de_propaganda__1951__.htm?1349568013>. Acesso em: 09 jun. 2013.
- AGIER, Michel. Etnopolítica – a dinâmica do espaço afro-baiano. **Estudos Afro-Asiáticos.** n. 22, pp. 99-115, set. 1992.
- ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea.** Philadelphia: Temple University Press, 1998.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. O Currículo que Interessa às Classes Populares. **Rev. PerCurso,** v.6,n.01,2005.Disponível em:file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/1447-2453-1-PB.pdf. Acesso:12 mai. de 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít. Bras.,** n. 11, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 07 nov. 2013.
- BASTIDE, Roger. **O negro na Imprensa e na Literatura.** SP: Série Jornalismo, USP, 1972.
- _____. **Sociologie du Théâtre Nègre Brésilien.** SP: Ciência e Cultura, v. 26, n. 6, 1974.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito da História.** Disponível em: <http://www.antivalor.kit.net/textos/frankfurt/benjamin_01.htm>. Acesso em: 07 mai. 2012.
- BIBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo, Paulus, 1991.
- BIROU, Alain. **Dicionário das Ciências Sociais.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C.M.F. (Org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1997. pp.11- 27.
- _____. Identidades e Ensino da História do Brasil In: Mário CARRETEIRO, A. R.; GONZALEZ, Mª F. (Org.). **Ensino da História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 33-52.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.
- BOJUNGA, Claudio. **O Brasileiro Negro, 90 anos depois.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira - Encontro com a Civilização Brasileira, n. 1,1978.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 05 de novembro de 1988.
- _____. **Decreto nº 528,** de 28 de junho de 1890. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75228>>. Acesso em: 24 mai. 2010.
- _____. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **100 anos de bibliografia sobre o negro no Brasil.** Brasília: Fundação Cultural Palmares / Ministério da Cultura, 2000.

- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1987.
- _____. **Lei 10.639/03**, de 10 de Janeiro de 2003.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2010.
- _____. **PARECER nº03**, de 10 de março de 2004.
- _____. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei10.639/03.** Brasília: MEC, 2008.
- _____. **Lei 11.645**, 10 de março de 2008.
- _____. **IDEB.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CANAU, Vera Maria. (Org.) **Educação Intercultural e Cotidiana Escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- _____. LEITE Miriam Soares. Valores e Saberes Universais. In: CANAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiana Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 99-118..
- _____. **Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- CANAU, V.M.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, pp. 59-78.
- CARNEIRO, M^a Lúcia. **O Racismo na História do Brasil: Mito e Realidade.** São Paulo: Ática, 1998.
- CHELIKANI, Rao V.B.J. **Reflexões sobre a tolerância.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- CARVALHO, José Murilo. **A Formação das Almas: o Imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a lós Niños.** Bogotá: Editora Universidad Javeriana, 2005.
- COSTA, Sérgio. **As Cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- CRUZ, E.A.S. e. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renatapolycarpopinheiro@gmail.com> em 29 dez. 2010.”
- CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/historia_livro.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2011.
- DAMATTA, Roberto. **Conta de Mentiroso.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Coleccion Sur Sur, CLASCO, pp.55-70, set. 2005.
- _____. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, pp.341-395.

- DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. **Racismo e Cultura. Em defesa da revolução africana**. Disponível em: <<http://futraco.wikispaces.com/file/view/racismocultura.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2011.
- FERNANDES, Florestan. Mobilidade Social e Relações Sociais. Rio de Janeiro: **Cadernos Brasileiros**, Ano 3, n. 47, 1968.
- _____. **A integração no negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.
- FICHTE, Hubert. **Etnopoesia: Antropologia Poética das Religiões Afro-Americanas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra: 2002.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: Zahar, 1978.
- GILLIAM, Angela. Globalização, Identidade e os Ataques à Igualdade nos Estados Unidos: esboço de uma perspectiva para o Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, Coimbra, Portugal, jun. 1997.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Rio de Janeiro: Editora 34, Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, N. Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos Currículos**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- GOODE, H.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. **La Mémoire Collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- HASENBALG, Carlos. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro: Vértice; IUPERJ, 1988.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**: 2006, n. 68, pp. 9-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimentos africanos: duas perspectivas. In: SANTOS, B. S.; MENESES, Maria Paula, (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 131-144.
- HOBSBAWM, Eric. & RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- KONDER, Leandro. **Marxismo e Cristianismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 6, 1978.
- LANDER, Edgard. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Set. 2005. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br>>. Acesso em: 07 mai. 2012.
- LIMA, Mônica. A África na sala de aula. **Nossa História**, n. 4, Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Fev 2004.
- _____. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**. n. 7, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 396-443.
- MASCELANI, Maria Nilde. **Quem educa o educador**. São Paulo: Cortez, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDE) nº7, 1980.
- MATOS, Olgária C. F. **Teoria Crítica e Dominação – Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDE) nº 7, 1980.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MENDES, Miriam Garcia. **O Negro e o Teatro Brasileiro (1889-1982)**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MIGNOLO, Walter. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe/bibliotecavirtualdecienciassociales>>. Acesso em: 24 ago. 2013.
- _____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível em: <<http://www.clacso.org>> Acesso em: 13 jun. 2012.pp. 71-103
- _____. **Desobediencia epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- _____. El Pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: um manifesto. In: WALSH, C., LIMEIRA, G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, Descolonización Del estado y Del Conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p 83-1123.
- MILMAN, Luís. Teologia e Utopia na Concepção da História de Walter Benjamin. **Métis: História & Cultura** – Vol.2, nº3 2003. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewArticle/1051>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisapraticaeducacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2012.
- MOORE, Carlos. **A África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010a.
- _____. **O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010b.

- MOUFFE, Chantal. **Por uma política de identidade nômade.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1384/mouffe_chantal.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- MOURA, Clóvis. **Brasil: as raízes do protesto negro.** São Paulo: Global, 1983.
- _____. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Antropologia Africana: Mito ou Realidade? **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 11, 1985.
- _____. **Negritude - Usos e Sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.
- NABUCO, Joaquim. Discurso de. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000059.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2010.
- NASCIMENTO, E. Larkin. **Pan-Africanismo na América do Sul.** Petrópolis: Vozes, 1981
- _____. (Org.). **A Matriz Africana no Mundo.** São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008.
- _____. (Org.). **Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2008, V. 02.
- _____. **Sankofa: Resgate da Cultura Afro-Brasileira.** Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **O Negro Revoltado.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- _____. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo.** Salvador-BA: EDUFBA; CEAO, 2002.
- OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil. In; CANDAU, V. M. **Diferenças Culturais e Educação: Construindo Caminhos.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 201, p. 79-109.
- _____. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- _____.; LINS, M. R. F. Por uma desobediência epistêmica: sobre as lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, mar-jun 2014, pp.365-386. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/440/320>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- PECEGUEIRO, Cláudia M^a P. A. **Currículo Crítico e o Professor: seu papel nesse contexto.** Disponível em: <<http://www.undb.com.br/includes/local/download.php>>. Acesso em: 28 jan. 2011.
- PEREIRA, Amauri Mendes. História e Cultura Afro-Brasileira: Parâmetros e Desafios. In; Tempo e presença. São Paulo: Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo, v. 26, n. 337, 2004, p. 30-32.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O mundo negro” A Constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. (1970-1995).** Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254>>. Acesso em: 27 nov. 2011.
- PEREIRA, Amílcar Araujo ; FERREIRA, M. C. C. . A disciplina História e a lei 10.639/03: reflexões sobre experiências com o ensino de história e cultura afro-brasileiras na UFRJ. In: CARVALHO, Carlos Roberto; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina Sales. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Educação: contextos práticas e pesquisas.** 1ed. Rio de Janeiro: NAU/Edur, 2013, v. 1, p. 63-74.

- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. pp. 200-215.
- _____. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. pp. 3-15.
- PRANDI, Reginaldo. **De Africano a Afro-Brasileiro**. SP: USP Revista da USP, n. 46, 2000.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira. – a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1986.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. **A História ensinada nas propostas curriculares. (Brasil – últimas décadas do século XX)**. Educação Temática Digital, Campinas, V. 3, nº 2, pp. 71-91, Jan 2002. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1797/1639>>. Acesso em: 13 nov. 2013.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAERJ. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/saerj.asp>>. Acesso em: 23 jan. 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 48, Jun 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 27 out. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 31-83.
- SANTOS, Hélia. A Colonialidade do Saber no Ensino de História e Intercultural. Portugal. **Revista Eletrônica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/FEUC/FLUC**, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cabosdostrabalhosces.uc.pt/n1/ensaios.php>>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- SANTOS, Ivair A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/Direitos_humanos_e_as_praticas_de_racismo.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- SANTOS, Juana Elbein **Os Nagô e a Morte**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 120, Nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100157420030003000003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

- SOUZA Luiz Alberto Gomez. **O intelectual orgânico a serviço dos sistemas ou das classes populares?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, n. 3, 1978.
- SCHWARCZ, L. Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SPIVAK, G. Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SUSSEKIND, Flora. **O Negro como Arlequim**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Fluxo e Refluxo do trafico de escravos entre o golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX**. São Paulo: Corrupio, 1987.
- _____. **Lendas Africanas dos Orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.
- VIEIRA, Francisco S. S. **Do Eurocentrismo ao Afropessimismo. Reflexão sobre a construção do imaginário da “África” no Brasil**. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambada.ele.puc-rio.br>>
Acesso em: 23 nov. 2013.
- VIEIRA, Padre Antonio. **Sermão da Epifânia e Maria Rosa Mística**. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa>>. Acesso em: 08 jan. 2011.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade y colonialidade del poder. Um pensamiento y posicionamiento outro desde La diferencia colonial. In: WALSH, C.; LIMEIRA, G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, Descolonización Del Estado y Del Conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006, pp. 21-69.
- _____. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. UMSA, **Revista “Entre Palabras”, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educacion**, n. 3, Bolivia, 2009. pp.129-156. Disponível em: <http://skydrive.live.com/?cid=f7451eddb7d4ee77q*id=f7451EDDB7D4EE77!292>. Acesso em: 23 jun. 2013.
- _____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiana Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, pp. 12-42.

APÊNDICE

I- QUESTIONÁRIO

- 1) Nome _____
- 2) Idade _____
- 3) Sexo F () M () () Não informado
- 4) Religião _____ Não Informado _____
- 5) Cor/Raça _____
- 6) Data de Formação Docente _____ Instituição _____
- 7) Ano de sua entrada na rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro como docente de História.
- 8) Pós-Graduação Não () Sim () Área _____
- 9) Extensão Não () Sim () Área _____
- 10) Especialização Não () Sim () Área _____
- 11) Mestrado Não () Sim () Área _____
- 12) Doutorado Não () Sim () Área _____
- 13) Você já fez algum curso de temática sobre a História da África e da cultura Afro-Brasileira?
Não () Sim () Qual? _____ Aonde? _____
- 14) Soubes do convite feito pelos/as elaboradores/as do Currículo Mínimo de História (**CMH**) no ano de 2010 para enviar críticas e sugestões? Sim () Não ()
- 15) Se você respondeu **SIM** na questão anterior. Quando e como recebeu o convite (email, aviso pela direção etc.)? Enviou sugestões e críticas?
- 16) Depois de 2010, você participou de alguma reunião na sua escola ou solicitada pela SEE para a reformulação do Currículo Mínimo de História? Sim () Não ()
- 17) Se você respondeu **SIM** na questão anterior Quando foi e como soube do convite (email, aviso pela direção etc.)?
- 18) Existem conteúdos novos que você pode observar no Currículo Mínimo de História? Sim () Não () Se você respondeu **SIM**, na questão anterior.

A sua participação é fundamental para darmos início a este debate pedagógico e promovermos a melhoria do ensino do Estado do Rio de Janeiro. Obrigada.

II- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Categories	Questões	Objetivos
Sobre a formação acadêmica e o ensino de História	1-Nos relate quais foram os motivos que te levaram a fazer o curso de História? 2- Quais foram os autores ou campos teóricos que mais marcaram a sua formação?	Entender a história da formação e sua escolha em ser docente. Identificar se na licenciatura houve disciplinas sobre História

	<p>3- Existe alguma influência desses autores ou campos teóricos na sua prática pedagógica?</p> <p>4- Nos relate um pouco como foi a sua formação?</p> <p>5-Você teve alguma disciplina obrigatória ou eletiva sobre História da África na graduação?</p> <p>6- Por que você é docente?</p>	da África.
Sobre a Lei 10.639/03	<p>1- Como você tomou conhecimento da Lei?</p> <p>2- Qual as suas impressões sobre a Lei?</p> <p>3- O que você acha sobre os conteúdos destacados que a Lei determina?</p> <p>4- Após 2003, você fez algum curso sobre a temática da História da África, ou da Cultura afro-brasileira, e ou das relações étnico raciais?</p>	<p>Analisar as primeiras impressões sobre a Lei.</p> <p>Analisar as percepções quanto aos objetivos que a Lei determina.</p> <p>Identificar a formação para desenvolver as questões específicas que a lei determina.</p>
Sobre a prática pedagógica na disciplina de História e a aplicabilidade da Lei.	<p>1- Como você observa a aplicabilidade da lei no cotidiano escolar e no ensino de História?</p> <p>2- O que avançou no ensino de História com a Lei?</p> <p>4- O que deveria ser feito para a efetiva aplicação da Lei no ensino de História?</p>	<p>Analisar a aplicação da Lei no ensino de História.</p> <p>Analisar os avanços pedagógicos da Lei no ensino de História.</p> <p>Analisar as políticas, públicas necessárias para a aplicação da Lei no ensino de História.</p>
O Currículo Mínimo de História e a aplicabilidade da Lei 10.639/03.	<p>1- O que é um Currículo para você?</p> <p>2- Para você, qual é a necessidade de um Currículo Mínimo de História?</p> <p>3- Você foi convocado pela</p>	Analisar a importância de um currículo, e especificamente, o Currículo Mínimo de História da rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

	<p>sua Unidade Escolar ou participou de alguma discussão, no ano de 2010, para a elaboração do Currículo Mínimo de História (CMH) da rede (RJ)? Se você compareceu, nos relate como foi.</p> <p>4- Você foi informado pela sua Unidade Escolar ou participou de encontros, para a discussão do CMH, entre os anos de 2011 e 2013?</p> <p>5- Em sua análise, existem conteúdos novos no CMH? Aponte essas mudanças.</p> <p>6- Quais são os conteúdos importantes que você destacaria no CMH?</p> <p>7- Existe uma relevância maior ou menor de conteúdos em relação à História Universal, a História do Brasil e ou da África, no CMH?</p> <p>8- Existem conteúdos, no CMH que contemplem a Lei? Você poderia citá-los?</p> <p>9- Existe uma autonomia pedagógica em você retirar ou acrescentar novos conteúdos no CMH?</p> <p>10- Para você qual é o objetivo deste CMH?</p> <p>11- Pra você como deveria ser o Currículo de História?</p> <p>12- Relate as suas práticas pedagógicas quanto à aplicação da Lei.</p>	<p>Identificar a participação na elaboração e reelaboração do Currículo Mínimo de História.</p> <p>Analisar os conteúdos programáticos destacados com relevantes para a aplicabilidade da Lei.</p> <p>Identificar no Currículo Mínimo de História os conteúdos que a Lei determina.</p> <p>Analisar a autonomia de escolha de conteúdos no ensino de História.</p> <p>Analisar a aplicabilidade da Lei nas práticas pedagógicas.</p>
--	---	--

ANEXO

Documento I - de 29 de dezembro de 2010

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Secretaria de Estado de Educação

CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

E SUAS TECNOLOGIAS

RIO DE JANEIRO,

DEZEMBRO DE 2010.

Introdução – História (área: Ciências Humanas e suas Tecnologias)

“Bom mesmo é ir a luta com determinação, abraçar a vida com paixão, ir com classe e vencer com ousadia. Pois o triunfo pertence a quem se atreve... A vida é “muito” para ser insignificante”. (Charles Chaplin)

Neste documento apresenta-se para discussão uma proposta de Currículo Mínimo de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro. Ele foi elaborado por um grupo de professores que analisou a necessidade de refletir sobre o ensino de História no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo básico deste Currículo Mínimo é dar ao conjunto das escolas da rede estadual uma base comum curricular a partir da qual conhecimento e cidadania são construídos, no processo de ensino-aprendizagem, como agentes de inclusão e promoção social.

O professor não encontrará neste currículo todos os conteúdos que podem ser ensinados em História. Isto porque acreditamos que não existe uma turma ou uma escola e nem um professor. O que temos na realidade é um Estado, com todas as diversidades aí circunscritas, por isso, o que pretendemos é oferecer uma seleção de competências e habilidades essenciais para o ensino de História nesses níveis de ensino, de forma a estabelecer uma base mínima comum para todas essas diversas Escolas, professores e alunos. A partir dessa base comum e da construção desta realidade, caberá ao professor em cada uma de suas turmas ir enriquecendo, acrescentando e promovendo a construção do conhecimento que refletirá a realidade e as necessidades da região em que a escola está inserida, de forma a permitir que o nosso educando, ao final do processo escolar, participe ativamente da sociedade como cidadão, seja a partir de sua imersão no mundo do trabalho, seja na continuidade dos seus estudos ou em quaisquer outras experiências.

A opção por termos um currículo com os conteúdos essenciais para a rede estadual denota a necessidade de um novo entendimento sobre o cotidiano das escolas como locais de representações que transformam o dia-a-dia a partir do conhecimento e das múltiplas relações estabelecidas. O subsídio dado aqui é para que estas transformações sejam realizadas no

interior da escola, baseadas na produção de conhecimentos que integrem os mais diversos interesses e que reflitam as mais significativas reflexões teóricas.

A equipe de elaboração confia que, através do desenvolvimento das competências e habilidades elencadas aqui neste documento, os docentes poderão desenvolver nos educandos determinadas atitudes que se tornam lugar de produção de conhecimento do conteúdo histórico, não como um ponto distante no tempo, estático, mas, como um *lócus* de produção, de reflexão e de construção da realidade.

O livro didático continua sendo um dos elementos básicos do cotidiano de professores e alunos. Geralmente, ele está presente em todas as aulas e é a partir dele que o professor desenvolve suas atividades. Não cabe aqui discutirmos se os livros didáticos são bons ou não, se reproduzem ideias eurocentristas, se privilegiam determinados conteúdos em detrimento de outros, se possuem anacronismos ou até erros. Ou ainda, se eles acabam reproduzindo um tipo determinado de saber hierarquizado dos que sabem (professores) para os que não sabem (alunos). Entendemos que

Esperamos, enfim, que o Currículo Mínimo venha a auxiliar a prática docente de todos os professores que lecionam a História na Rede Estadual de Ensino, ao alinhar as diversas práticas encontradas hoje nas escolas estaduais do Rio de Janeiro em torno de uma expectativa básica comum, condizente com as compreensões e necessidades mais atualizadas sobre o ensino de História na Educação Básica. Neste momento esperamos receber a contribuição de cada professor de História para que o nosso currículo final seja o resultado de todos nós e, portanto, exequível no nosso dia-a-dia. Por isso, nos colocamos à disposição, através do e-mail historia@educacao.rj.gov.br, para os esclarecimentos necessários e para todas as sugestões, comentários e críticas que possam ajudar a aperfeiçoar este documento cada vez mais, de forma que ele corresponda às necessidades e anseios de todos os professores e alunos da rede estadual.

Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 2010.

Equipe de Elaboração

Prof. Fabrício Lobato Alexandrino - C.E. Baltazar Bernardino

Profa. Ingrid Ribeiro Couto - Liceu Nilo Peçanha

Profa. Maria Cristina Fonseca Ribeiro Vidal - C.E. Pandiá Calógeras

Profa. Mariana Ferreira Melo - C.E. André Maurois

Profa. Shirley da Silva Bastos - C.E. Antonio Gonçalves

Prof. Wesley Karillos Neves da Conceição - C.E. Bernardo Sayão

Coordenação da Equipe:

Prof. Dra. Gracilda Alves (UFRJ)

Profa. Denise das M. do Nascimento

ENSINO FUNDAMENTAL 6º ao 9º ano**6º ANO/ENSINO FUNDAMENTAL****1º Bimestre****Conteúdo****COMPREENSÃO DA HISTÓRIA****Habilidades & Competências**

- Compreender a noção de história;
- Compreender o conceito de fonte histórica: as diferentes fontes históricas e a natureza específica de cada uma delas;
- Identificar diversas formas de medida do tempo;

Conteúdo**ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SER HUMANO****Habilidades & Competências**

- Reconhecer o homem como resultado do processo evolutivo;
- Comparar as diversas características das primeiras sociedades coletoras e produtoras;
- Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho.

2º Bimestre**Conteúdo****CIVILIZAÇÕES DA ANTIGUIDADE: EGITO E MESOPOTÂMIA****Habilidades & Competências**

- Compreender o conceito de civilização;
- Compreender a importância dos recursos naturais na formação das sociedades;
- Analisar as semelhanças e diferenças entre as aldeias e as primeiras cidades, em termos tecnológicos, culturais e estruturais;
- Analisar narrativas mitológicas (escritas e iconográficas);
- Contextualizar a relação entre política e religião, na formação das primeiras cidades e dos impérios teocráticos do mundo antigo.

3º Bimestre**Conteúdo****A ANTIGUIDADE CLÁSSICA I: GRÉCIA:****Habilidades & Competências**

- Compreender os conceitos e noções de cidade-Estado (polis), democracia, escravidão e politeísmo;
- Perceber a contribuição do comércio marítimo para formação da civilização ocidental;
- Compreender a influência da cultura grega na formação do Mundo Ocidental;
- Comparar as narrativas míticas e o pensamento filosófico grego.

4º Bimestre

Conteúdo**A ANTIGUIDADE CLÁSSICA II: ROMA****Habilidades & Competências**

- Compreender o conceito de República e Império;
- Identificar os diferentes grupos sociais e suas relações em Roma;
- Comparar as diversas lutas sociais na República e no Império;
- Compreender conceito de cidadania;
- Contextualizar o surgimento do cristianismo e sua expansão;
- Discutir as visões preconceituosas Greco-romanas e estimular o respeito à diversidade cultural.

7º ANO/ENSINO FUNDAMENTAL**1º Bimestre****Conteúdo****A SOCIEDADE FEUDAL****Habilidades & Competências**

- Compreender as relações de trabalho na Idade Média;
- Analisar as relações de poder na sociedade estamental;
- Entender o papel da Igreja na concepção de mundo da sociedade medieval;
- Identificar os elementos da crise do século XIV.

Conteúdo**RENASCIMENTO****Habilidades & Competências**

- Compreender os princípios norteadores do pensamento renascentista;
- Entender o Renascimento no contexto da transição do período Medieval para o Moderno.

2º Bimestre**Conteúdo****REFORMAS RELIGIOSAS: LUTERANISMO, CALVINISMO, ANGLICANISMO E CONTRA-REFORMA****Habilidades & Competências**

- Compreender a dimensão política das Reformas Religiosas;
- Promover o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância à diversidade religiosa.

Conteúdo**FORMAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS MODERNOS:****ABSOLUTISMO EMERCANTILISMO**

- Compreender o processo de concentração dos poderes nas mãos do rei;

- Discutir o conceito de Estado Moderno;
- Analisar as práticas mercantilistas.

3º Bimestre

Conteúdo

EXPANSÃO MARÍTIMA

Habilidades & Competências

- Compreender as relações de trabalho na Idade Média;
- Analisar as relações de poder na sociedade estamental;
- Entender o papel da Igreja na concepção de mundo da sociedade medieval;
- Identificar os elementos da crise do século XIV.

Conteúdo

O ENCONTRO DE CULTURAS: ÁFRICA E AMÉRICA

Habilidades & Competências

- Caracterizar as sociedades africanas e americanas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais;
- Desenvolver atitudes de respeito e tolerância às diversidades e diferenças culturais.

Conteúdo

A COLONIZAÇÃO EUROPEIA NA AMÉRICA: A AMÉRICA ESPANHOLA E A AMÉRICA INGLESA

Habilidades & Competências

- Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;
- Identificar as diferentes relações de trabalho na América.

4º Bimestre

Conteúdos

A AMÉRICA PORTUGUESA

Habilidades & Competências

- Compreender as relações político-administrativas no período colonial;
- Entender o processo de ocupação do território colonial;
- Identificar elementos da cultura brasileira atual relacionando-os ao processo histórico de formação da nossa sociedade.

8º ANO/ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Conteúdos

ILUMINISMO

Habilidades & Competências

- Identificar as principais ideias do pensamento iluminista;

-Compreender o iluminismo como elemento de ruptura com a mentalidade do Antigo Regime;

-Relacionar o sistema parlamentarista inglês ao iluminismo.

Conteúdo

REVOLUÇÃO FRANCESA

Habilidades & Competências

-Identificar os elementos da Revolução a partir dos quais a sociedade contemporânea foi construída;

-Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão na construção da ideia cidadania.

Conteúdo

IMPÉRIO NAPOLEÔNICO

Habilidades & Competências

-Identificar as mudanças geopolíticas estabelecidas durante o período napoleônico.

2º Bimestre

Conteúdo

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Habilidades & Competências

-Compreender as mudanças econômicas, sociais e ambientais;

-Identificar as novas relações de trabalho;

-Relacionar a luta operária de ontem e de hoje;

-Identificar as reivindicações operárias no contexto da revolução industrial.

Conteúdo

LIBERDADE NAS AMÉRICAS

Habilidades & Competências

-Compreender a Independência das 13 colônias inglesas na América no contexto da crise do antigo sistema colonial;

-Identificar diferenças e semelhanças dos processos de independência da América Portuguesa e América Espanhola;

-Reconhecer os limites da independência alcançada pelos países da América Latina;

-Identificar as transformações implementadas por D. João na cidade do Rio de Janeiro.

3º Bimestre

Conteúdo

O IMPÉRIO BRASILEIRO

Habilidades & Competências

-Identificar o projeto de construção do Estado na formulação da Constituição de 1824;

-Entender o que é ser cidadão no império;

- Contextualizar a crise do Primeiro Reinado;
- Analisar a atuação dos movimentos sociais no período Regencial;
- Discutir trabalho escravo e mão-de-obra livre;
- Compreender a dinâmica das relações econômicas no processo de transformação da realidade histórica.

4º Bimestre

Conteúdo

O SÉCULO XIX: ÁFRICA, AMÉRICA E EUROPA

Habilidades & Competências

- Compreender a expansão colonialista europeia no século XIX;
- Correlacionar mudanças geopolíticas no continente africano à expansão imperialista;
- Correlacionar a configuração territorial e econômica das Treze Colônias à Guerra de Secessão;
- Entender os movimentos revolucionários do século XIX;
- Entender o conceito de nação.

9º ANO/ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Conteúdos

BRASIL: REPÚBLICA VELHA: FEDERALISMO, CORONELISMO E POLÍTICA DOS GOVERNADORES.

REVOLTAS URBANAS E RURAIS: CANUDOS E VACINA

Habilidades & Competências

- Comparar as relações sociopolíticas estabelecidas no período, associando-as às práticas de diferentes grupos sociais;
- Identificar os mecanismos de exclusão socioeconômica no Brasil.

Conteúdo

A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

Habilidades & Competências

- Compreender o contexto histórico da eclosão da Primeira Guerra;
- Discutir a dinâmica da guerra como estratégia de poder;
- Refletir sobre os problemas de uma guerra.

2º Bimestre

Conteúdo

REVOLUÇÕES SOCIALISTAS: REVOLUÇÃO RUSSA, REVOLUÇÃO CUBANA, REVOLUÇÃO CHINESA

Habilidades & Competências

- Caracterizar os processos revolucionários de matriz socialista;

-Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Conteúdo

PERÍODO ENTRE - GUERRAS:

CRISE ECONÔMICA E SOCIAL E NAZI-FASCISMO

Habilidades & Competências

- Entender os impactos sócio-políticos de uma crise econômica;
- Identificar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas;
- Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação.

3º Bimestre

Conteúdo

A ERA VARGAS: POPULISMO E DITADURA

Habilidades & Competências

- Identificar os agentes que favoreceram a ascensão de Getulio Vargas ao poder;
- Compreender as transformações políticas e sócio-econômicas do período;
- Discutir os conceitos: revolução, populismo e ditadura.

Conteúdo

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A BIPOLARIZAÇÃO

Habilidades & Competências

- Identificar o contexto histórico da Segunda Guerra;
- Compreender o significado histórico das relações de poder entre as nações;
- Discutir os conceitos de hegemonia, dominação e Guerra Fria.

Conteúdo

A DESCOLONIZAÇÃO AFRO-ASIÁTICA E OS CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO

Habilidades & Competências

- Questionar as visões preconceituosas sobre a África e o Oriente Médio;
- Estimular o respeito à diversidade cultural;
- Comparar a descolonização africana com a asiática.

4º Bimestre

Conteúdos

BRASIL CONTEMPORÂNEO: DE DUTRA A SARNEY

Habilidades & Competências

- Comparar as diversas relações de poder democráticas e ditatoriais no período;
- Relacionar os movimentos de dominação e resistência no período varguista e na ditadura militar.

Conteúdo

A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988 E OS DIVERSOS PROJETOS ECONÔMICOS BRASILEIROS

Habilidades & Competências

-Contextualizar os diferentes agentes que contribuíram para as sucessivas crises político-econômicas no Brasil;

-Compreender as lutas sociais e as conquistas obtidas na construção da democracia e da cidadania no Brasil contemporâneo.

Conteúdo

A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS

Habilidades & Competências

-Discutir o conceito de globalização e de exclusão social;

-Identificar permanências e rupturas entre o projeto liberal e neoliberal.

ENSINO MÉDIO 1ª a 3ª série

1ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Conteúdo

ESTUDO INTRODUTÓRIO

Habilidades & Competências

-Perceber que a transmissão do conhecimento não é neutra e que todos somos agentes a História.

Conteúdo

RENASCIMENTO

Habilidades & Competências

-Comparar o Renascimento com o período medieval;

-Associar o Renascimento aos novos paradigmas nas artes e ciências;

-Compreender a ênfase dos renascentistas no antropocentrismo.

Conteúdo

REFORMA E CONTRA-REFORMA

Habilidades & Competências

-Analisar os agentes de crise da Igreja Católica;

-Comparar as principais correntes do cristianismo protestante e suas implicações socioeconômicas e políticas;

-Desenvolver comportamentos de tolerância religiosa.

2º Bimestre

Conteúdo**OS ESTADOS NACIONAIS****Habilidades & Competências**

-Analisar o Estado Nacional Moderno, enfatizando a concentração de poderes nas mãos do rei;

-Comparar as práticas mercantilistas;

-Caracterizar o processo de Expansão Marítima;

-Compreender as relações de interdependências entre as diversas regiões a partir da expansão marítima;

-Analisar as mudanças geopolíticas.

3º Bimestre**Conteúdo****ÁFRICA****Habilidades & Competências**

-Compreender a diversidade política e cultural da África no momento precedente à Expansão Marítima;

-Compreender as relações comerciais e culturais estabelecidas entre africanos e europeus;

-Comparar a cultura brasileira contemporânea com a diversidade étnica do Brasil no período Moderno.

Conteúdo**AMÉRICA****Habilidades & Competências**

-Analisar as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial;

-Comparar os conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos pré-coloniais e contemporâneos.

4º Bimestre**Conteúdo****AMÉRICA COLONIAL****Habilidades & Competências**

-Comparar a colonização espanhola, inglesa e portuguesa;

-Caracterizar as relações de trabalho na América, enfatizando a formação e consolidação do sistema escravista;

-Identificar os significados históricos das relações de poder e de propriedade do Brasil colonial.

2ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO**1º Bimestre**

Conteúdo**FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO ILUMINISTA:****A CRÍTICA AO ANTIGO REGIME****Habilidades & Competências**

- Compreender o pensamento iluminista do século XVIII;
- Comparar o Antigo Regime e o Iluminismo;
- Discutir o conceito de liberdade no Iluminismo.

Conteúdo**REVOLUÇÃO FRANCESA****Habilidades & Competências**

- Comparar os vários projetos em disputa, apontando seus avanços e limitações;
- Relacionar a Revolução Francesa à construção de um novo modelo de cidadania;
- Discutir o conceito de burguesia no contexto revolucionário.

Conteúdo**O BLOQUEIO CONTINENTAL E A TRANSFERÊNCIA DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL****Habilidades & Competências**

- Relacionar a crise do Antigo Regime à crise do antigo sistema colonial;
- Analisar as mudanças associadas à presença da Família Real no Brasil.

2º Bimestre**Conteúdo****A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E MUDANÇAS NO SISTEMA CAPITALISTA****Habilidades & Competências**

- Compreender as mudanças sociais e econômicas resultantes do processo de industrialização;
- Correlacionar às inovações técnicas e tecnológicas às mudanças ao sistema capitalista;
- Analisar as transformações nas relações sociais, resultantes do novo processo produtivo.

Conteúdo**AS DOUTRINAS SOCIAIS DO SÉCULO XIX****Habilidades & Competências**

- Comparar as diversas doutrinas sociais no século XIX;
- Discutir a precarização das condições de trabalho e o processo de organização da luta pelos direitos dos trabalhadores.

Conteúdo**A POLÍTICA IMPERIALISTA DOS ESTADOS EUROPEUS**

Habilidades & Competências

- Discutir o conceito de Imperialismo;
- Correlacionar as manifestações ideológicas do imperialismo e suas implicações com os dias atuais;
- Reconhecer o impacto da política imperialista no continente africano.

3º Bimestre

Conteúdo

A CRISE DO SISTEMA COLONIAL E INDEPENDÊNCIA DAS AMÉRICAS

Habilidades & Competências

- Caracterizar o processo de independência das Treze Colônias;
- Comparar os processos de emancipação da América Espanhola e América Portuguesa;
- Caracterizar o processo de Independência do Brasil.

4º Bimestre

Conteúdo

A FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO:

PODER E TRABALHO

Habilidades & Competências

- Analisar os movimentos sociais que atuaram nos processos de disputa pelo poder;
- Discutir os limites da cidadania presentes no estado imperial;
- Identificar estratégias de dominação e resistência que promovam inclusão e/ou exclusão social

3ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Conteúdo

MUDANÇAS POLÍTICAS E SOCIAIS OCORRIDAS NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX, GRUPOS SOCIAIS EM CONFLITO NO BRASIL REPUBLICANO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA REPÚBLICA VELHA

Habilidades & Competências

- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional;
- Analisar o conceito de cidadania no Brasil republicano.

Conteúdo

GEOPOLÍTICA E CONFLITOS ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX: IMPERIALISMO, A OCUPAÇÃO DA ÁFRICA E DA ÁSIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA 1ª GUERRA MUNDIAL

Habilidades & Competências

- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações;

- Compreender as diversidades socioculturais afro-asiáticas e analisar os conflitos decorrentes do processo de dominação.

2º Bimestre

Conteúdo

A ATUAÇÃO DOS GRUPOS SOCIAIS E OS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS DO SÉCULO XX: MOVIMENTOS SOCIALISTAS

Habilidades & Competências

- Comparar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças em processos de disputa pelo poder;

- Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

Conteúdo

OS SISTEMAS TOTALITÁRIOS NA EUROPA DO SÉCULO XX: NAZI-FASCISMO; DITADURAS NA AMÉRICA LATINA E ESTADO NOVO NO BRASIL

Habilidades & Competências

- Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história;

- Relacionar os movimentos sociopolíticos nacionais e mundiais

- Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história;

- Relacionar os movimentos sociopolíticos nacionais e mundiais

3º Bimestre

Conteúdo

2ª GUERRA E A BIPOLARIZAÇÃO DO MUNDO (GUERRA FRIA);

- BRASIL NO CONTEXTO DA GUERRA FRIA: DITADURA MILITAR NO BRASIL

Habilidades & Competências

- Analisar as relações de dominação e convivência, resistência entre sujeitos históricos;

- Compreender a formação de alianças e conflitos no contexto de disputa por hegemonia.

Conteúdo

POLÍTICO-CULTURAIS PÓS-GUERRA FRIA E REORGANIZAÇÃO GEOPOLÍTICA DO CONTINENTE AFRICANO.

- A LUTA PELA CONQUISTA DE DIREITOS PELOS CIDADÃOS: AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Habilidades & Competências

- Compreender a cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações.

4º Bimestre**Conteúdo****NOVA ORDEM INTERNACIONAL: SOCIALISMO DE MERCADO (RÚSSIA, CHINA E CUBA) E NEOLIBERALISMO****Habilidades & Competências**

- Comparar as dinâmicas econômicas de diferentes sociedades.

Conteúdo**UMA NOVA ORDEM REPUBLICANA DEMOCRÁTICA NO BRASIL****Habilidades & Competências**

-Analisar o processo histórico de redemocratização

Documento II – 01 de fevereiro de 2011.**CURRÍCULO MÍNIMO HISTÓRIA****ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS**

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Secretaria de Estado de Educação

HISTÓRIA**Apresentação**

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro está elaborando o Currículo Mínimo da nossa rede de Ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Considera-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.

Esta orientação curricular deve ser aplicada em conformidade com as legislações educacionais vigentes que contemplam aspectos da História e da Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Ao conceber a escola como espaço de

(des)construção de discursos e local privilegiado de reflexão sobre as contradições sociais, busca-se fortalecer a implementação das diretrizes nacionais a partir da inclusão de sugestões pontuais e concretas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem a sociodiversidade brasileira.

Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo — que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.

O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania.

Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.

Neste primeiro momento, foram desenvolvidos o Currículo Mínimo para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular, nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Dentro de um contexto de priorização das necessidades, entendemos que estas disciplinas, bem como esses níveis, segmentos e modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo. Todavia, estamos cientes de que este é apenas o passo inicial nessa longa caminhada que continuar com o desenvolvimento das demais disciplinas, além de material específico para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal – formação de professores – e também para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino

na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo. Nos meses de fevereiro a maio de 2011, serão desenvolvidos fóruns e encontros para debater a primeira versão e possíveis atualizações, permitindo o aperfeiçoamento e a construção democrática das próximas edições.

Este documento encontra-se disponível para acesso nos portais e, onde os professores das disciplinas, segmentos e modalidades ainda não contemplados pelo projeto Currículo Mínimo poderão buscar outras referências da SEEDUC para o planejamento de curso de 2011.

Contamos com a utilização deste Currículo Mínimo por todos os professores da rede estadual de ensino. Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico para os esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

www.conexaoprofessor.rj.gov.br

www.educacao.rj.gov.br

curriculominimo@educacao.rj.gov.br

Introdução

História

(Ciências Humanas e suas Tecnologias)

“Bom mesmo é ir a luta com determinação, abraçar a vida com paixão, ir com classe e vencer com ousadia. Pois o triunfo pertence a quem se atreve... A vida é “muito” para ser insignificante”.(Charles Chaplin)

Neste documento apresenta-se o Currículo Mínimo de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro. Ele foi elaborado por um grupo de professores que analisou a necessidade de refletir sobre o ensino de História no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo básico deste Currículo Mínimo é dar ao conjunto das escolas da rede estadual uma base comum curricular a partir da qual conhecimento e cidadania são construídos, no processo de ensino-aprendizagem, como agentes de inclusão e promoção social.

O professor não encontrará neste currículo todos os conteúdos que podem ser ensinados em História. Isto porque acreditamos que não existe uma turma ou uma escola e nem um professor. O que temos na realidade é um Estado, com todas as diversidades aí circunscritas, por isso, o que pretendemos é oferecer uma seleção de competências e habilidades essenciais para o ensino de História nesses níveis de ensino, de forma a estabelecer uma base mínima comum para todas essas diversas Escolas, professores e alunos. A partir dessa base comum e da construção desta realidade, caberá ao professor em

cada uma de suas turmas ir enriquecendo, acrescentando e promovendo a construção do conhecimento que refletirá a realidade e as necessidades da região em que a escola está inserida, de forma a permitir que o nosso educando, ao final do processo escolar, participe ativamente da sociedade como cidadão, seja a partir de sua imersão no mundo do trabalho, seja na continuidade dos seus estudos ou em quaisquer outras experiências.

A opção por termos um currículo com os conteúdos essenciais para a rede estadual denota a necessidade de um novo entendimento sobre o cotidiano das escolas como locais de representações que transformam o dia-a-dia a partir do conhecimento e das múltiplas relações estabelecidas. O subsídio dado aqui é para que estas transformações sejam realizadas no interior da escola, baseadas na produção de conhecimentos que integrem os mais diversos interesses e que reflitam as mais significativas reflexões teóricas. A equipe de elaboração confia que, através do desenvolvimento das competências e habilidades elencadas aqui neste documento, os docentes poderão desenvolver nos educandos determinadas atitudes que se tornam lugar de produção de conhecimento do conteúdo histórico, não como um ponto distante no tempo, estático, mas, como um locus de produção, de reflexão e de construção da realidade.

O livro didático continua sendo um dos elementos básicos do cotidiano de professores e alunos. Geralmente, ele está presente em todas as aulas e é a partir dele que o professor desenvolve suas atividades. Não cabe aqui discutirmos se os livros didáticos são bons ou não, se reproduzem idéias eurocentristas, se privilegiam determinados conteúdos em detrimento de outros, se possuem anacronismos ou até erros. Ou ainda, se eles acabam reproduzindo um tipo determinado de saber hierarquizado dos que sabem (professores) para os que não sabem (alunos). Entendemos que a partir do livro didático, de outros recursos selecionados pelo professor, e dos conhecimentos prévios dos alunos e professores, é possível construir um plano de curso que alinhe o processo ensino-aprendizagem ao que está proposto neste documento.

Mas, a realidade é que o professor tem a consciência de que os conteúdos de sua disciplina não “cabem” no número de tempos semanais a ela dedicados. Nesse sentido, o livro didático pode facilitar o processo ensino aprendizagem, condensando muitos dos conhecimentos históricos considerados relevantes e acompanhando o aluno em todo o ensino fundamental e médio. Esperamos que a partir de diversos materiais – textos, imagens, gráficos, estatísticas, entre outros – do livro didático e do currículo mínimo o professor construa um conhecimento em que a pluralidade e as diferenças façam parte do mundo do aluno.

Entendemos que a disciplina História e os conhecimentos a ela relacionados devem ser uma construção mental que nortearão toda a vida e a postura do educando. Não devemos reduzir os seus conteúdos a um simples aglomerado de fatos e datas desconectados. Cabe ao professor no seu dia-a-dia levar o seu aluno a discutir, pensar, refletir sobre a sua realidade e

sobre os materiais - audiovisuais ou impressos – que manuseia. Na concepção deste currículo mínimo fizemos a opção de seguir uma ordem cronológica a partir dos grandes marcos reconhecidos, ou seja, Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea.

Dentro destes conteúdos procurou-se integrar África, América, Ásia, Brasil e Europa. Esta escolha não exclui a possibilidade de se trabalhar com eixos temáticos permitindo a reflexão entre passado e atualidade de forma comparativa. Dentro desta preocupação a equipe de História inseriu nas diversas séries o ensino de África, as questões indígenas e da América Latina não só pensando em cumprir a legislação (10.639/03 e 11.645/08), mas, porque acreditamos que estes são conteúdos essenciais para o nosso educando e para toda a sociedade.

A equipe de elaboração pensou que a primeira semana de aula poderia sempre ser utilizada para uma diagnose em todos os anos/séries, ou seja, 6º, 7º, 8º, 9º (do Ensino Fundamental) e 1ª, 2ª e 3ª (do Ensino Médio). Esta necessidade é eminente na medida em que estamos propondo um novo currículo. É necessário que o professor conheça a turma que ele está recebendo para a partir daí poder iniciar o trabalho do ano letivo. Esta diagnose poderia ser feita a partir da temática da cidadania. Cada professor poderá utilizar diversos recursos – jornais, filmes, pesquisas, revistas, entrevistas, encenações, entre outros – para iniciar o processo do ensino aprendizagem.

Este é um currículo pensado e elaborado fundamentalmente por professores da rede. Ele reflete experiências vividas em escolas da rede e muitas reflexões sobre o ensino de História. Ele contém temáticas que darão aos professores a oportunidade de constatar que os conteúdos, competências e habilidades propostos não estão conceitualmente fechados em si mesmos, mas antes, que são pontos de partida de análise histórica, social e política da vida a partir do domínio do saber.

Esperamos que este currículo seja, para além de um instrumento de planejamento do professor, um lugar de reflexão crítica da sociedade, da escola e do poder. Um dos principais desafios do professor é impedir que o que se ensina nas aulas de História fique associado a um lugar de memorização, de um conjunto de fatos e de datas desconectados da realidade e que só possuem alguma serventia para fazer os exercícios ou as provas e que logo são ignorados. Cabe a cada um de nós – professores – trazer para a sua aula a construção efetiva deste currículo a partir de um ambiente de produção de conhecimento. Cabe a nós possibilitar que os nossos alunos entendam, discutam, expliquem os conceitos que reproduzem em seu cotidiano, em sua vida diária e que são usados por cada um de nós nas nossas comunicações interindividuais e intergrupais, nas diversas operações de interpretar o mundo que nos cerca e de classificar toda a realidade, como cidadãos que pensam, discutem, classificam e ordenam o espaço circundante.

Contamos com a utilização deste Currículo Mínimo por todos os professores da Rede Estadual de Ensino, sabendo que ele virá a auxiliar a atividade docente, ao alinhar as diversas práticas encontradas hoje nas escolas estaduais do Rio de Janeiro em torno de uma expectativa básica comum, condizente com as compreensões e necessidades mais atualizadas sobre o ensino na Educação Básica. Ao mesmo tempo, nos colocamos à disposição, através do e-mail, para os esclarecimentos necessários e para todas as sugestões, comentários e críticas construtivos que possam ajudar a aperfeiçoar este documento cada vez mais, de forma que ele corresponda às necessidades e anseios de todos os professores e alunos da rede estadual.

Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011.

historia@educacao.rj.gov.br

Documento III

CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA DE 2013/14

As modificações na versão de 2012/13/14 são as seguintes: na introdução do documento a mesma dos anteriores havendo modificação no último parágrafo da ao incluir:

*“Esta é a versão 2012 do Currículo Mínimo e contamos com todos os professores da Rede Estadual de Ensino na implementação do mesmo. Agora já possuímos uma experiência acumulada ao longo do ano de 2011. Continuamos acreditando que ele virá a auxiliar a atividade docente, ao alinhar as diversas práticas encontradas nas escolas e nas necessidades mais atualizadas sobre o ensino. Ao mesmo tempo, esperamos receber todas as sugestões, comentários e críticas construtivas que possam ajudar a aperfeiçoar este documento cada vez mais, de forma que ele corresponda às necessidades e anseios de todos os professores e alunos da rede. Para tanto disponibilizamos o email da equipe para contato: **historia@educacao.rj.gov.br** ou **curriculominimo@educacao.rj.gov.br**”.*

E o acréscimo das seguintes habilidades competências e conteúdos:

1ª SÉRIE/ENSINO MÉDIO

CIVILIZAÇÃO GRECO-ROMANA

Habilidades e Competências

Compreender os conceitos políticos de cidadania, democracia e república;

Analisar a contribuição do pensamento Greco-romano na construção da Ocidentalidade.

Conteúdo

HISTÓRIA MEDIEVAL

Habilidades e Competências

Discutir a noção de Idade Média;

Compreender os conceitos de servidão, trabalho livre e nobreza;

Comparar o papel do Cristianismo e do Islamismo na construção da Ocidentalidade.